

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les impacts des rencontres avec des écrivains en classe de français sur le rapport à l'écrit des
élèves du secondaire

par

Mélissa Dumouchel

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade

Maître ès Arts (M.A.)

Maîtrise en sciences de l'éducation

Mai 2020

© Mélissa Dumouchel, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les impacts des rencontres avec des écrivains en classe de français sur le rapport à l'écrit des

élèves du secondaire

par

Mélissa Dumouchel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Martin Lépine, Université de Sherbrooke

Membre du jury

Marie-Christine Beaudry, Université du Québec à Montréal

Membre externe du jury

Mémoire accepté le 4 mai 2020

SOMMAIRE

Des demandes de rehaussement culturel de l'école québécoise ont été formulées par le gouvernement depuis la fin des années 1990, donnant naissance à différents programmes dont *La culture à l'école*, créé en 2004-2005. Ce programme, qui accorde un soutien financier et organisationnel aux écoles, permet notamment d'inviter des écrivains dans les écoles. Les rencontres avec des écrivains sont désormais relativement fréquentes en milieu scolaire, bien qu'inégales d'un milieu à l'autre, mais leurs impacts demeurent peu documentés par les recherches empiriques. Les résultats de recherches récentes montrent une baisse des pratiques de lecture et d'écriture de même qu'une baisse des résultats en lecture et en écriture chez les élèves à la transition du primaire et du secondaire. Ces recherches montrent également que les garçons ont des pratiques de lecture moins fréquentes et moins variées ainsi que des résultats en lecture et en écriture plus faibles que les filles, et ce, bien que cet écart semble diminuer depuis quelques années. Nous émettons l'hypothèse que par le lien étroit qu'elle entretient ou peut entretenir avec la lecture et l'écriture, la rencontre avec un écrivain, organisée dans le cadre du cours de français, peut permettre de développer les compétences à lire et à écrire des élèves, que nous observons dans cette recherche sous l'angle du rapport à l'écrit. La conception du rapport à l'écrit que nous retenons est opérationnalisable par ses quatre dimensions : axiologique, affective, praxéologique ainsi que cognitive et métacognitive. La rencontre avec un écrivain est développée dans le cadre de référence au regard des différents dispositifs, de ses objectifs, de ses modalités d'organisation, de son contenu et de ses impacts possibles.

L'objectif général de cette recherche est d'analyser, selon le discours des élèves, l'impact de la rencontre avec un écrivain sur leur rapport à l'écrit. Les objectifs spécifiques poursuivis sont de :

- 1) caractériser diverses rencontres avec des écrivains tenues dans le cadre des cours de français au secondaire;
- 2) analyser ces impacts des rencontres sur les quatre dimensions du rapport à l'écrit des élèves et en fonction des caractéristiques suivantes :
 - le mode d'organisation de la rencontre (le dispositif de rencontre, la préparation des élèves et son contenu);
 - le genre des élèves.

Ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans une recherche plus vaste financée par le Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC) menée par Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018) s'intitulant *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*. Parmi les données de l'équipe de Dezutter (2018), nous avons sélectionné les méthodes permettant d'atteindre nos objectifs de recherche. Quatre rencontres avec des écrivains, auprès de sept groupes d'élèves du secondaire, et sept entrevues de groupe semi-dirigées auprès de 38 élèves composent notre échantillon spécifique. L'enquête par questionnaire a été remplie par 119 élèves. Pour brosser le portrait des rencontres avec les écrivains, les grilles d'observation ont été synthétisées et analysées. Des analyses statistiques de type descriptif ont été réalisées à partir des réponses aux questions 3.1 et 3.2 des questionnaires des élèves afin d'obtenir des informations sur leurs pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires

avant la rencontre avec l'écrivain. Les verbatims d'entrevue ont, quant à eux, fait l'objet d'une analyse thématique afin de cerner le point de vue des élèves sur les impacts de la rencontre sur leur rapport à l'écrit.

Les résultats de notre recherche montrent que les rencontres avec des écrivains en classe de français peuvent avoir une incidence sur le rapport à l'écrit de certains élèves, en particulier sur la dimension cognitive et métacognitive. Certains élèves affichent une volonté de modifier leurs pratiques de lecture et d'écriture, correspondant à la dimension praxéologique. Sur la dimension affective du rapport à l'écrit, on observe des changements chez très peu d'élèves. La dimension axiologique n'est pas représentée dans le discours des élèves quant aux changements observés. Les objectifs poursuivis par les personnes enseignantes en organisant la rencontre avec un écrivain, l'arrimage entre la rencontre et les activités réalisées en classe ainsi que le contenu réel de la rencontre semblent avoir une influence sur les impacts de la rencontre sur le rapport à l'écrit des élèves. Les élèves ayant assisté aux rencontres pour lesquelles les personnes enseignantes souhaitaient explicitement travailler le processus d'écriture et avaient partagé leurs objectifs en amont à l'écrivain témoignent de différents changements sur leur rapport à l'écrit, notamment sur la dimension cognitive et métacognitive : le changement de la conception de la figure de l'écrivain, l'accès au travail derrière le livre, l'obtention de nouvelles informations sur le livre et l'apprentissage de techniques d'écriture. Aucune différence n'apparaît entre les propos des garçons et des filles quant aux impacts des rencontres. La rencontre avec un écrivain permet donc de rejoindre certains élèves indépendamment de leur genre.

Cette recherche comprend deux éléments qui contribuent à l'avancement des connaissances. D'une part, nous avons examiné de près un dispositif favorisé par les ministères de l'Éducation et de la Culture et peu documenté, soit la rencontre avec un écrivain. D'autre part, d'un point de vue méthodologique, le croisement de l'analyse des données recueillies lors d'entrevues auprès d'élèves ainsi que lors d'observations directes en classe au moment des rencontres fournit de nouvelles informations sur les modalités de fonctionnement et les impacts de la rencontre avec un écrivain. Dans l'ensemble, ce projet apporte des données inédites sur les impacts des interventions des écrivains sur le rapport à l'écrit des élèves. Nous pouvons faire l'hypothèse, à vérifier dans des recherches ultérieures, qu'un travail explicite avec les élèves sur les impacts des rencontres contribuerait à soutenir encore davantage le développement de leurs compétences de lecture et d'écriture.

Mots-clés : didactique du français, enseignement secondaire, lecture, écriture, rapport à l'écrit, culture à l'école, rencontre avec des écrivains

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	XII
LISTE DES FIGURES	XIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	XIV
REMERCIEMENTS	XV
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE.....	4
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	4
1.1 Le rehaussement culturel : une demande ministérielle.....	4
1.2 La place des activités culturelles dans les programmes de français	11
1.3 Les ressources pour favoriser l'intégration des activités culturelles à l'école	14
1.3.1 L'historique des programmes de soutien aux rencontres avec des écrivains en classe au Québec	14
1.3.2 La version actuelle du programme La culture à l'école	15
1.3.3 Le rôle des comités culturels dans les commissions scolaires	18
1.3.4 Le programme Une école montréalaise pour tous.....	20
1.3.5 Les programmes de soutien culturel au postsecondaire	21
2. UNE ACTIVITÉ CULTURELLE PARTICULIÈRE : LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN	22
2.1 La place de la rencontre avec un écrivain en milieu scolaire	23
2.2 La rencontre avec un écrivain au Québec.....	24
2.3 La rencontre avec un écrivain en Europe	25
2.4 Les témoignages d'écrivains sur les rencontres en milieu scolaire	28
2.5 La rencontre avec un écrivain à l'école dans des œuvres de fiction.....	29
3. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES À LIRE ET À ÉCRIRE ET LE RAPPORT À L'ÉCRIT	31
3.1 L'écrit chez les garçons et les filles.....	34
3.2 Le rapport à l'écrit	36
4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	38
DEUXIÈME CHAPITRE CADRE DE RÉFÉRENCE	42

1.	LE RAPPORT À L'ÉCRIT	42
1.1	La définition du rapport à l'écrit.....	42
1.2	Les adaptations apportées au modèle initial du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008) ⁴⁴	
1.3	Le rapport à l'écrit en contexte de rencontre avec un écrivain.....	51
2.	LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN EN CLASSE	54
2.1	Les définitions d'écrivain et d'auteur	54
2.2	Les dispositifs de rencontres.....	55
2.2.1	La rencontre conférence	56
2.2.2	L'atelier d'écriture.....	57
2.2.3	La résidence d'écrivain	58
2.3	Les objectifs des rencontres avec des écrivains.....	59
2.4	Les modalités d'organisation des rencontres avec des écrivains.....	61
2.4.1	Le choix de l'écrivain.....	62
2.4.2	L'accueil de l'écrivain et conditions d'intervention	64
2.4.3	La préparation des élèves	66
2.5	Les contenus des rencontres avec des écrivains	69
2.6	Les impacts de la rencontre avec un écrivain	71
2.6.1	Les représentations de la figure de l'écrivain.....	73
2.6.2	Le développement de la lecture et de l'écriture	75
3.	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	79
	TROISIÈME CHAPITRE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	80
1.	LA RECHERCHE SOURCE	80
2.	LE TYPE DE RECHERCHE	81
3.	LES MÉTHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	82
3.1	L'enquête auprès des personnes enseignantes.....	83
3.2	L'enquête auprès des élèves	84
3.3	L'observation directe	85
3.4	Le groupe de discussion semi-dirigé	88
3.5	L'entrevue individuelle semi-dirigée.....	89
4.	LES ÉTAPES DE COLLECTE DE DONNÉES ET L'ÉCHANTILLON	90

4.1 Les étapes et l'échantillon de la recherche source.....	90
4.1 La population et l'échantillon de la recherche spécifique	92
5. L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	96
6. LE TRAITEMENT SECONDAIRE DES DONNÉES	96
7. L'ANALYSE DES DONNÉES.....	97
7.1 L'analyse des grilles d'observation	97
7.2 L'analyse thématique des verbatims d'entrevue	99
7.3 L'analyse descriptive des données du questionnaire.....	104
QUATRIÈME CHAPITRE RÉSULTATS.....	105
1. LA DESCRIPTION DES RENCONTRES AVEC DES ÉCRIVAINS	105
1.1 Les rencontres conférences.....	106
1.1.1 La rencontre SC.....	106
1.1.2 La rencontre BH.....	108
1.1.3 La rencontre FJ.....	111
1.2 L'atelier d'écriture : la rencontre CP.....	113
1.2.1 Les objectifs de l'enseignante	114
1.2.2 L'organisation	114
1.2.3 La préparation des élèves	115
1.2.4 Le contenu de la rencontre	115
2. LES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE DES ÉLÈVES.....	116
3. LES IMPACTS SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES.....	120
3.1 La dimension axiologique	120
3.2 La dimension affective	121
3.2.1 La lecture.....	121
3.2.2 L'écriture.....	123
3.3 La dimension praxéologique	124
3.3.1 La lecture.....	125
3.3.2 L'écriture.....	126
3.4 La dimension cognitive et métacognitive.....	128
3.4.1 Le changement de représentation de la figure de l'écrivain.....	129

3.4.2	L'accès au travail derrière le livre.....	131
3.4.3	La découverte des œuvres	133
3.4.4	Les informations sur les livres	134
3.4.5	L'apprentissage de techniques d'écriture.....	134
4.	LES IMPACTS DE LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES SELON LE MODE D'ORGANISATION.....	137
4.1	Les rencontres conférences.....	137
4.1.1	Les rencontres SC et BH.....	137
4.1.2	La rencontre FJ.....	140
4.2	L'atelier d'écriture : la rencontre CP.....	143
5.	LES IMPACTS DE LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES SELON LEUR GENRE	144
	CINQUIÈME CHAPITRE DISCUSSION.....	147
1.	LA DISCUSSION DE LA CARACTÉRISATION DES RENCONTRES AVEC DES ÉCRIVAINS.....	147
1.1	Les modalités d'organisation de la rencontre avec un écrivain.....	147
1.2	La communication des objectifs à l'écrivain.....	149
1.3	La préparation d'une liste de questions	150
1.4	Le contenu de la rencontre avec un écrivain	151
2.	LA DISCUSSION DES IMPACTS DE LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES	152
2.1	La dimension axiologique	153
2.2	Les dimensions affective et praxéologique	153
2.3	La dimension cognitive et métacognitive.....	154
3.	LES IMPACTS DES RENCONTRES AVEC DES ÉCRIVAINS AU-DELÀ DU RAPPORT À L'ÉCRIT ...	158
4.	LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	161
	CONCLUSION	164
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	168
	ANNEXE A QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE.....	180
	ANNEXE B GRILLE D'OBSERVATION.....	191
	ANNEXE C GUIDE D'ENTREVUE DE FOCUS GROUP DES ÉLÈVES	209
	ANNEXE D GUIDE D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE DES ENSEIGNANTS	210

ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS	212
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉLÈVES	213

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Le rehaussement culturel de l'école dans les documents gouvernementaux	8
Tableau 2.	Les étapes de la collecte de données.....	91
Tableau 3.	Le récapitulatif des rencontres avec des écrivains de l'échantillon.....	93
Tableau 4.	L'échantillon pour chaque étape de la collecte.....	95
Tableau 5.	Un extrait du récapitulatif des grilles d'observation.....	98
Tableau 6.	Les dimensions du rapport à l'écrit présentes dans les questions du guide d'entrevue pour les élèves.....	100
Tableau 7.	Un extrait des attributs des élèves des entrevues	103
Tableau 8.	Les statistiques descriptives de la question 3.1 « Lis-tu pour ton plaisir ou ton intérêt personnel en dehors des tâches de lecture imposées à l'école? »	117
Tableau 9.	Les statistiques descriptives de la question 3.2 « Écris-tu pour ton plaisir ou ton intérêt personnel en dehors des tâches d'écriture imposées à l'école? »	118

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les compétences à développer en français, langue d’enseignement (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 88).	32
Figure 2. Le schéma du rapport à l’écrit (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014, p. 131)	45
Figure 3. L’évolution du rapport à l’écrit (Dezutter, Babin et Lépine, 2018, p. 12)	47
Figure 4. Le schéma de conception des quatre dimensions du rapport à l’écrit et de leurs composantes	50
Figure 5. Les statistiques descriptives combinées des questions 3.1 et 3.2 sur les pratiques extrascolaires de lecture et d’écriture des élèves	119

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQCCS	Association québécoise des comités culturels scolaires
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
ARALD	Agence Rhône-Alpes pour le livre et la documentation
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEL	Maison des écrivains et de la littérature
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MCC	Ministère de la Culture et des Communications
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
RÉ	Rapport à l'écrit
Ré	Rapport à l'écriture
UEMPT	Une école montréalaise pour tous
UNEQ	Union des écrivaines et des écrivains québécois

REMERCIEMENTS

En entamant la maîtrise, je ne soupçonnais pas tous les défis qui se placeraient sur ma route avant que j'en arrive à rédiger mes remerciements, que je gardais jalousement pour la fin. Les années avancent plus vite que la rédaction et les événements s'enchainent. Sans ces personnes qui m'ont apporté tout le soutien dont j'avais besoin, rien de tout cela n'aurait été possible.

Je tiens à remercier avant tout mon directeur de recherche, Olivier Dezutter, qui a su m'accompagner dans la rédaction de ce mémoire avec rigueur et souplesse. À travers les différents projets de recherche dans lesquels il m'a impliquée, j'ai dépassé mes limites autant professionnelles que personnelles, m'amenant à développer toujours davantage ma propre confiance. Je sors de la maîtrise avec le sentiment d'avoir acquis un réel bagage qui me servira tout au long de ma carrière. Pour tout cela et bien plus, je ne peux que lui exprimer ma plus sincère reconnaissance.

Mon parcours ne serait pas le même sans la présence de Marie-Christine Beaudry qui m'a transmis de son savoir, de son temps et de son écoute avec la plus grande générosité. Sa contribution est venue teinter mon mémoire, mais surtout, de manière plus importante, ma posture de chercheure.

Pour ses commentaires avisés dont je tiens à souligner la richesse, un grand merci à Martin Lépine. Nos échanges m'ont permis de me remettre en question et de prendre des décisions éclairées.

À vous trois, professeurs Dezutter, Beaudry et Lépine, au-delà de vos qualités de chercheurs, je dois saluer vos qualités humaines qui font de vous des inspirations et des mentors pour moi.

Pour ma maîtrise, j'ai eu la chance de travailler sur le projet d'Olivier Dezutter, Marie-Christine Beaudry, Myriam Lemonchois et Érick Falardeau. Ces quatre chercheurs que j'estime m'ont accordé leur confiance pour leur collecte de données et pour l'analyse secondaire de leurs données dans le cadre de mon mémoire. Je me suis toujours sentie comme une membre de l'équipe. J'ai grandi à travers ce projet inspirant.

Je partage mon parcours universitaire depuis le premier jour avec une amie et collègue, Kara Edward. Avoir une amie qui comprend avec exactitude chacun de mes bonheurs et de mes doutes est précieux. Pour les discussions de fond et de surface, pour les innombrables rires aux larmes, pour les échanges sur les concepts et sur la structure, pour les moments d'encouragements et de découragement partagés, merci.

À mes amis, vous qui vous êtes intéressés à mes études et à mon travail, qui m'avez demandé d'expliquer mon projet et de répéter, mais aussi avec qui j'ai parlé des sujets les plus

légers, vous faites toute la différence. Ma fidèle amie de longue date, Alexandra Nadeau-Gagnon, merci pour ta présence, tu m'as prouvé plus d'une fois que je pouvais toujours compter sur toi. À Jean-François Desroches, je te transmets toute ma gratitude pour ton soutien inestimable pendant ce long parcours qui aura amené son lot de changements.

Pendant ma jeunesse, ma mère m'a toujours répété l'importance d'aller à l'école. Je me plais à dire que je l'ai un peu trop écoutée. Merci, maman. Toi qui n'appréciais pas spécialement les bancs d'école, c'est avec une force indescriptible que tu m'as transmis l'amour de l'éducation. C'est d'abord à toi que je le dois.

Je remercie sincèrement les personnes enseignantes, les écrivains et les élèves qui ont participé à la recherche pour leur ouverture et leur implication. J'aime croire que votre engagement fait une différence dans le monde de l'éducation.

« Les livres ont-ils des ailes? Sans doute. On dit aussi qu'ils ont parfois deux pieds, deux mains, une tête, et qu'ils marchent. Qu'ils voyagent, même. Qu'ils parlent à leurs lecteurs, répondent à leurs questions, lisent à voix haute entre leurs lignes. Ces livres-là, qui prennent la parole, on les appelle des auteurs. »

(Brun-Cosme, Moncomble et Poslaniec, 1993, p. 5)

INTRODUCTION

La volonté de rehaussement culturel de l'école québécoise est affichée dans de multiples documents ministériels depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000 (Gouvernement du Québec, 2000 ; 2003 ; 2014a). Pour donner suite aux demandes gouvernementales concernant l'intégration de la culture à l'école, des programmes de soutien à l'intégration de la dimension culturelle dans les écoles ont vu le jour, dont le programme *La culture à l'école* créé en 2004-2005 (Gouvernement du Québec, 2020a). Depuis l'automne 2019, le gouvernement québécois offre le soutien financier nécessaire aux commissions scolaires pour que les élèves puissent vivre deux sorties culturelles gratuites par année (Gouvernement du Québec, 2020b). L'intégration de la culture à l'école peut prendre des formes différentes dont les contacts directs avec des acteurs du monde de la culture, comme c'est le cas pour les rencontres avec des écrivains en classe, activités culturelles encouragées par les programmes de français du primaire et du secondaire et mises en place dans plusieurs écoles.

Les rencontres avec des écrivains en milieu scolaire prennent différentes formes : conférence, atelier d'écriture, résidence d'écrivain (Dissez, 2012). Pour les personnes enseignantes ou les bibliothécaires mettant en place ces rencontres, l'organisation peut présenter des défis organisationnels (temps, disponibilité), matériels (œuvres à lire), financiers (demandes de financement, disponibilité des programmes). Dans divers écrits, écrivains et enseignants ont partagé leurs expériences de rencontres en milieu scolaire, insistant sur l'importance de la préparation des élèves à la rencontre (Brun-Cosme, Moncomble et Poslaniec, 1993 ; Flowers,

2016 ; Poulin, 2007). L'impact des différentes formes de rencontres n'a toutefois pas fait l'objet de recherches empiriques. La rencontre avec un écrivain est aussi une occasion d'entrecroiser la lecture, l'écriture, l'oral, la langue et la culture. Comme ces rencontres s'inscrivent majoritairement dans le cadre du cours de français, on peut s'attendre, par effet de contamination, à ce qu'elles exercent une influence sur les compétences à lire et à écrire des textes variés des élèves. Des travaux ont montré que le développement de ces compétences est lié au rapport à l'écrit développé par les élèves (Chartrand et Blaser, 2008). C'est sous cet angle que l'impact des rencontres sera étudié dans ce travail. Notre recherche s'intéresse donc aux impacts de la rencontre avec un écrivain en contexte scolaire, plus précisément en classe de français au secondaire, sur le rapport à l'écrit des élèves.

Dans cette recherche, nous faisons un traitement secondaire d'une partie des données de l'étude de Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018)¹ portant sur *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*. Notre recherche mixte de type descriptif propose un regard précis sur l'une des activités culturelles répandue dans le cadre du cours français : les rencontres avec des écrivains.

Le premier chapitre développe le contexte ainsi que les enjeux de la demande de rehaussement culturel de l'école et de la mise en place d'activités culturelles en milieu scolaire. Une recension d'écrits autour de la rencontre avec un écrivain ainsi que le problème de recherche concluent ce chapitre. Dans le cadre de référence, sont définis le rapport à l'écrit ainsi que les

¹ Recherche financée par le FRQSC, programme action concertée « lecture-écriture ».

différents dispositifs de rencontre avec un écrivain, deux notions-clés de notre projet de recherche. Le chapitre se conclut sur les objectifs de la recherche. La méthodologie de la recherche de Dezutter et ses collègues (2018) et celle de notre recherche spécifique de maîtrise sont présentées dans le troisième chapitre en précisant le type de recherche, les méthodes et instruments de collecte de données, les étapes de la collecte, l'éthique de la recherche, le traitement secondaire des données et l'analyse des données. Dans le quatrième chapitre, consacré aux résultats de recherche, nous caractérisons les rencontres avec des écrivains observées, nous présentons les statistiques descriptives obtenues dans l'enquête par questionnaire portant sur les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves avant la rencontre, puis nous faisons l'analyse des impacts de la rencontre avec un écrivain sur le rapport à l'écrit des élèves au regard des quatre dimensions de ce rapport. Le cinquième et dernier chapitre présente ces résultats; nous les discutons en faisant l'analyse des impacts en fonction des types de rencontres vécues et du genre des élèves. Le lien entre ces rencontres et l'adoption d'une posture d'auteur chez les élèves est ensuite abordé. Les impacts allant au-delà du rapport à l'écrit sont également présentés. Le chapitre se conclut sur les apports et les limites de la recherche.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

La problématique est d'abord établie par la présentation du contexte de la recherche, puis par la recension des écrits autour du dispositif de la rencontre avec un écrivain que nous relierons ensuite aux compétences à lire et à écrire, en ciblant l'ordre d'enseignement secondaire. Le problème de recherche, touchant aux rencontres avec des écrivains en classe de français et leur possible incidence sur le rapport à l'écrit des élèves, est finalement exposé. Ces différentes parties nous permettront de délimiter les assises de notre recherche tout en établissant sa pertinence sociale et scientifique.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Pour dresser le contexte de la recherche, nous rendons compte des attentes gouvernementales à l'égard du rehaussement culturel de l'école québécoise en général (1.1), puis plus spécifiquement dans les programmes de français du primaire et du secondaire (1.2). Ensuite, nous décrivons les différentes ressources mises en place pour soutenir les enseignants et les enseignantes dans l'intégration d'activités culturelles en classe (1.3).

1.1 Le rehaussement culturel : une demande ministérielle

La réforme scolaire de 2001 avait notamment pour objectif de revaloriser l'approche culturelle et de favoriser son intégration à l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2003,

2014a; Saint-Jacques et Chené, 2002). Adopter une approche culturelle devrait conduire les personnes enseignantes à « se préoccuper d'une appropriation personnelle et significative des savoirs par l'élève, situer les savoirs dans le contexte historique, social et culturel de leur élaboration tout en instaurant des liens avec la culture première de l'élève » (Sorin, Pouliot et Dubois-Marcoin, 2007, p. 278). L'élève doit ainsi être amené à prendre conscience de sa culture. Depuis cette exigence de rehaussement culturel de l'enseignement, initiée par le rapport Inchauspé intitulé *Réaffirmer l'école* (1997), les documents ministériels affichant la volonté du gouvernement du Québec d'accorder une place importante à la culture à l'école se sont multipliés : la *Déclaration pour les jeunes, l'école et la culture* (2000), le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003), le rapport *L'évaluation du programme La culture à l'école* (2008), le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014* (2014a), en plus de la nouvelle politique culturelle *Partout, la culture* (2018a)

Dans sa politique culturelle, *Partout la culture*, le gouvernement du Québec (2018a) ne spécifie pas sa définition de la culture. Dans le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014* (Gouvernement du Québec. 2014a), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) emprunte la définition de la culture de Boucher (2001), à savoir que

La culture, c'est ce qui nous permet de comprendre le monde, c'est-à-dire de comprendre comment les hommes et les femmes ont répondu par le passé et répondent aujourd'hui aux questions et aux problèmes posés par la vie, mais aussi comment ils ont concrétisé leurs rêves et leurs projets. La culture constitue donc un outil majeur

pour la compréhension de notre réalité contemporaine et un appui essentiel à notre propre contribution au monde d'aujourd'hui et de demain. (p. 18)

Dans ses diverses publications diffusées depuis les années 2000, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) reconnaît le caractère culturel de l'école en soulignant que, constitutivement, l'école est porteuse de culture :

En tant que cercle de culture seconde, l'école est le lieu par excellence de la formation culturelle des élèves. C'est plus souvent au cours de son séjour prolongé et continu à l'école que l'élève passera progressivement de la culture première à la culture seconde. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 61)

Selon les concepts empruntés au sociologue Fernand Dumont (1968), la culture première renvoie à une culture intériorisée et immédiate de son milieu. La culture seconde entre en distance avec la culture première, elle réfère à l'ensemble des œuvres, des savoirs et des pratiques. L'école est un lieu de culture, par ses différentes disciplines scolaires, où les différents acteurs impliqués dans l'école (personnes enseignantes de toutes disciplines, bibliothécaires, artistes, etc.) peuvent faire passer les élèves d'une culture première à une culture seconde.

La nouvelle politique culturelle *Partout, la culture* (Gouvernement du Québec, 2018a), dont l'un des objectifs est « [d'] amplifier la relation entre la culture et l'éducation » (p. 21), insiste sur l'importance de la relation entre la culture et l'éducation pour le développement personnel,

social, interculturel et citoyen des individus. Il ne s'agit toutefois pas que de compter exclusivement sur la culture intrinsèque de l'école pour répondre aux attentes du rehaussement culturel. Dans la *Déclaration pour les jeunes, l'école et la culture*, le Gouvernement du Québec (2000) statue que « l'école doit accorder une place de choix à l'enseignement des matières naturellement porteuses de culture [...], à la dimension culturelle dans tous les programmes d'études, aux ressources culturelles du milieu et à la pratique d'activités culturelles » (p. 4). La culture à l'école ne devrait pas passer, selon les auteurs de cette déclaration, que par les disciplines scolaires déjà culturellement porteuses comme les langues, l'histoire et les arts, mais aussi par l'intégration d'activités culturelles dans l'enseignement de toutes les disciplines scolaires (Gouvernement du Québec, 2000).

À la suite de Dezutter et son équipe (2018), nous retenons comme définition d'« activité culturelle » en milieu scolaire les activités dans lesquelles une collaboration avec des intervenants culturels est mise en place, que ce soit par le biais de sorties en milieu culturel ou en classe. La participation à des activités culturelles peut passer, par exemple, par les contacts avec des intervenants culturels tels que des artistes et des écrivains dans le but d'enrichir la formation des élèves et de donner « une dimension humaine à l'activité créatrice » (Gouvernement du Québec, 2000, p. 3). La participation à des activités culturelles peut également se faire par la fréquentation de lieux ou d'événements culturels. Les ressources mises à contribution lors des activités culturelles peuvent être humaines (artiste, conférencier, bibliothécaire, publicitaire, etc.) ou environnementales (bibliothèque, salon du livre, théâtre, cinéma, musée, etc.). Les activités culturelles, relevant de ressources humaines ou environnementales, sont promues notamment dans

le PFÉQ du primaire et du secondaire (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b, 2009) et dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003). Le tableau 1 rassemble des citations provenant des quelques principaux documents gouvernementaux affichant une volonté de rehaussement culturel de l'école québécoise.

Tableau 1. Le rehaussement culturel de l'école dans les documents gouvernementaux

Source	Le rehaussement culturel de l'école
<i>Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum</i> (Gouvernement du Québec, 1997)	« Aussi, si l'on veut que cette perspective [culturelle] soit effectivement présente dans le curriculum, trois types d'actions devront être entreprises : il faut affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé au choix des matières qui doivent constituer le curriculum d'études [...], il faut rééquilibrer certains contenus de programmes afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles [...], il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées. » (p. 25)
<i>Déclaration pour les jeunes, l'école et la culture</i> (Gouvernement du Québec, 2000)	Le MCC et le ministère d'État à l'Éducation et à la Jeunesse se sont engagés à : « Soutenir le rehaussement culturel des apprentissages des jeunes dans la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise. Favoriser la fréquentation des œuvres et des lieux de culture, ainsi que les rencontres avec les créateurs et les créatrices. Promouvoir et valoriser les arts et la culture à l'école » (p. 4).
<i>L'intégration de la dimension culturelle à l'école</i> (Gouvernement du Québec, 2003)	« Le rehaussement culturel est donc un objectif à atteindre, une visée qui doit être poursuivie par tous les intervenants et intervenantes du milieu scolaire. Quant à l'intégration de la dimension culturelle à l'école, elle est l'un des trois moyens proposés pour accéder au rehaussement culturel. » (p. 4)
<i>Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014</i> (Gouvernement du Québec, 2014)	« Si ces trois finalités [utilitaire, cognitive et culturelle] sont indispensables pour assurer à l'élève une formation équilibrée, la conjoncture rend nécessaire l'affirmation plus forte de la perspective culturelle, les deux autres occupant déjà une place significative dans l'école québécoise. » (p. 21)

<i>Partout la culture. Politique culturelle du Québec</i> (Gouvernement du Québec, 2018a)	« La présence continue – physique ou virtuelle – de la culture a un effet sur le développement des enfants ainsi que sur l'éducation des jeunes et des adultes. Réaliser cela demande une collaboration des acteurs du milieu éducatif avec ceux du milieu culturel, ces derniers jouant un rôle de première ligne. » (p. 21)
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dans le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2001), concernant les personnes enseignantes de toutes les disciplines scolaires aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, la première compétence consiste à « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (p. 61). Cette compétence à développer pour les enseignants et les futurs enseignants souligne le rôle de la personne enseignante en tant que passeur culturel, comme défini par Zakhartchouk (1999). En adéquation avec la proposition de Zakhartchouk (1999), le rôle de passeur culturel, tel que repris dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) et dans le référentiel *La formation à l'enseignement*, renvoie au maître cultivé qui guide ses élèves dans leur voyage culturel afin de les faire passer d'une culture première vers une culture seconde dans une démarche active (Gouvernement du Québec, 2001; 2009). Pour exercer son rôle de passeur culturel, il est attendu de la personne enseignante que son savoir et sa culture débordent du cadre de ce qu'elle doit enseigner selon les programmes scolaires, sans toutefois développer une culture « quiz » ou « hautaine » (Gouvernement du Québec, 2001, p.41) qui consisterait en un rapport détaché à la culture et serait considérée comme une accumulation de connaissances. Il est attendu que la personne enseignante développe son propre rapport sensible à la culture et qu'elle voie la culture comme étant en rapport avec le monde, avec soi-même et avec autrui (Gouvernement du Québec, 2001). Cette conception de la culture est en

concordance avec les travaux de Simard, Falardeau, Émery-Bruneau et Côté (2007) qui définissent le rapport idéal à la culture des enseignants comme étant de type intégratif-évolutif. Une enseignante ayant un rapport à la culture de ce type met les élèves dans une posture réflexive à l'égard de la culture plutôt que de viser l'encyclopédisme (Simard et al., 2007). Il ne s'agit donc pas d'accumuler la culture comme une suite de connaissances, mais de l'aborder par des questionnements et des réflexions pour transformer son rapport au monde et à soi. Ces différents types de rapport à la culture permettent de comprendre, entre autres, les attentes envers les personnes enseignantes quant à la posture à adopter à l'égard de la culture et de son intégration à l'école.

Comme l'indiquent Dezutter, Beaudry, Dumouchel, Lemonchois et Falardeau (2019), la mise en œuvre des activités culturelles en milieu scolaire est dépendante de nombreux éléments, ce qui en fait une réalité plutôt « fragile ». Au Québec, ce type d'activités est d'ailleurs régulièrement au centre de moyens de pressions syndicales qui conduisent à les supprimer en périodes de négociations ou de réaction à des décisions gouvernementales comme ce fut le cas en 2004-2005 et en 2015-2016. Les activités culturelles en milieu scolaire peuvent faire l'objet de débats², entre autres en raison des frais parfois imposés aux parents. Dans la foulée de ce débat, la nouvelle politique culturelle du Québec, *Partout, la culture* (Gouvernement du Québec, 2018a), a été lancée, annonçant « la transformation et la bonification de la mesure de concertation régionale

² En 2018, un parent d'élève a lancé un recours collectif contre les commissions scolaires en raison des frais déboursés par les parents lors des sorties culturelles, notamment pour le transport scolaire qui n'était pas inclus dans les frais couverts par le MCC (Dutrillac, 2018; Lalonde, 2018). La Cour supérieure a tranché en faveur des parents et le MEES a déposé une directive ministérielle stipulant que le droit à la gratuité des services éducatifs de la *Loi sur l'instruction publique* inclut les sorties et les activités éducatives (Gouvernement du Québec, 2018b).

en matière de culture-éducation » (Lalonde, 2018, n.p.). Les sorties en milieu culturel sont dorénavant entièrement financées par les commissions scolaires et, selon les mesures mises en place dans les institutions, les personnes enseignantes doivent présenter le projet à leur direction d'école ou à leur commission scolaire pour organiser une sortie culturelle (Gouvernement du Québec, 2020a).

1.2 La place des activités culturelles dans les programmes de français

Dans une volonté d'intégration de la dimension culturelle à l'école, il est attendu, dans les différents écrits gouvernementaux, que les enseignants et enseignantes amènent leurs élèves à vivre des activités culturelles. En classe de français, plus spécifiquement, il est souhaité que l'élève s'inscrive « dans un véritable “cheminement culturel” » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 27). La participation à la vie culturelle de la société est ce qui définit la compétence culturelle en français langue d'enseignement (Saint-Jacques et Chené, 2002). Dans son rôle de passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), la personne enseignante doit permettre à ses élèves de s'engager dans des expériences culturelles qui consistent, notamment, à « fréquenter des lieux et des événements qui mettent en valeur des productions en langue française et à échanger avec des personnes pour lesquelles la langue et les textes constituent des outils de travail privilégiés » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 3). Outre ces mentions, il n'y a pas de prescription d'ordre quantitatif d'activités culturelles dans les différents programmes scolaires, au même titre qu'il y en a, par exemple, pour le nombre de livres à lire dans une année scolaire.

Selon le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2006b), le fait de placer l'élève dans des situations où la langue et la culture sont en interrelation constituera un terreau fertile afin de développer les compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Il est mentionné que, en plus de l'apport des activités culturelles à l'égard des compétences en français, la fréquentation de lieux culturels dans un cadre scolaire amène l'élève à découvrir tout un univers culturel et à se donner des moyens pour accéder à de nouveaux objets de culture (Gouvernement du Québec, 2006b).

Malgré l'importance accordée aux activités culturelles dans les écrits officiels, rien dans *La progression des apprentissages au primaire* (Gouvernement du Québec, 2011a) n'est prescrit à cet égard pour le français langue d'enseignement. Une porte est ouverte aux activités culturelles dans le cours de français de 2^e secondaire dans la *Progression des apprentissages au secondaire* (Gouvernement du Québec, 2011b) lorsqu'on indique que les élèves doivent écrire un « compte rendu d'un événement » et en 4^e secondaire alors qu'ils doivent écouter une pièce de théâtre. Il y a donc une possibilité que les élèves vivent une activité culturelle avec la collaboration d'un intervenant culturel externe à ces deux moments de leur parcours scolaire, sans toutefois que ce ne soit explicitement prescrit. Dans les différents programmes de français, l'intégration des activités culturelles fait, certes, l'objet d'une demande officielle, mais les prescriptions en termes de nature ou de nombre ne sont pas présentes dans le PFÉQ ni dans la *Progression des apprentissages*. Cette absence de prescription peut faire en sorte qu'un élève ne vive pas d'activité culturelle pendant une année scolaire ou plus, voire pendant toute sa scolarité. Saint-Jacques et Chené (2002)

soulignent cette limite à la demande de rehaussement culturel de l'école québécoise dans les documents gouvernementaux :

Dans une réforme qui cherche à remettre l'école aux mains des enseignants, à leur laisser une plus grande marge de manœuvre, tant au niveau de la grille-matière que de la pédagogie, l'initiative personnelle des enseignants sera la principale voie de rehaussement culturel. Reposant essentiellement sur l'interprétation et l'initiative des enseignants, elle s'avère aussi la plus aléatoire. (p. 223)

En effet, dans le PFÉQ (2006b), les caractéristiques de la dimension culturelle ne sont pas explicitées. Depuis l'automne 2019, comme nous l'avons déjà indiqué, un soutien financier est offert par le gouvernement du Québec afin que les élèves du primaire et du secondaire aient l'opportunité de vivre deux activités culturelles gratuites par année (Gouvernement du Québec, 2020b). Cette offre n'a toutefois pas de caractère obligatoire. Une liberté est laissée aux personnes enseignantes quant au choix et au nombre d'activités culturelles qu'ils souhaitent mettre en place, mais aussi quant à la façon dont ils souhaitent intégrer la dimension culturelle. Dans la politique culturelle *Partout, la culture* (Gouvernement du Québec, 2018a) et sur le site Internet du MEES (Gouvernement du Québec, 2020a), les sorties culturelles ne sont pas définies, laissant les milieux scolaires décider de ce qui correspond ou non à une sortie culturelle.

1.3 Les ressources pour favoriser l'intégration des activités culturelles à l'école

C'est dans le but de favoriser l'intégration des activités culturelles en milieu scolaire que différentes ressources relevant du gouvernement provincial ont été mises en place, comme le programme *La culture à l'école*, le *Répertoire de ressources culture-éducation* et le programme de soutien *Une école montréalaise pour tous* (UEMPT). Dans les prochaines sections, nous établissons d'abord un bref historique des programmes de soutien aux rencontres avec des écrivains en classe au Québec, puis nous présentons les différentes ressources actuellement disponibles.

1.3.1 *L'historique des programmes de soutien aux rencontres avec des écrivains en classe au Québec*

À la fin des années 1970, la poétesse Nicole Brossard, impliquée dans le premier conseil d'administration officiel de l'Union des écrivaines et des écrivains québécois (UNEQ), soumet l'idée de réaliser des tournées des écrivains dans les écoles (Beaulieu, 2017). Ce projet avait alors pour but de valoriser la littérature québécoise aux yeux des personnes enseignantes qui l'intégrait peu au programme, « déplorant que les livres québécois soient tristes et écrits en joual » (Beaulieu, 2017, p. 15). La première tournée d'écrivains dans les écoles primaires et secondaires du Québec est faite en 1984, grâce à la collaboration entre l'UNEQ et Communication-Jeunesse (Beaulieu, 2017).

En 1999, le ministère de la Culture et des Communications (MCC) met sur pied le programme *Rencontres culture-éducation* et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) lance la *Mesure de soutien à l'intégration de la dimension culturelle à l'école* en 2000. À la suite de la fusion de ces deux initiatives, le programme *La culture à l'école*, soutenant notamment les rencontres avec des écrivains dans les écoles, est né au cours de l'année scolaire 2004-2005 d'une entente entre le MEQ et le MCC (Gouvernement du Québec, 2008 ; UNEQ, 2020).

1.3.2 La version actuelle du programme *La culture à l'école*

Pour répondre au besoin de rehaussement culturel de l'école québécoise, le programme *La culture à l'école* propose, dans sa forme actuelle, quatre volets : *Ateliers culturels à l'école*, *Une école accueille un artiste ou un écrivain*, *Culture scientifique* et *Partenariats*. Le premier volet permet d'accueillir des artistes, des écrivains ou des organismes pour un atelier d'une journée alors que le deuxième volet permet de recevoir un écrivain en résidence à l'école et donc de « participer à un travail d'expérimentation artistique de longue durée (de quatre à douze semaines) et donne la possibilité à un artiste ou à un écrivain professionnel de vivre une expérience en milieu scolaire et de s'en inspirer pour créer » (Gouvernement du Québec, 2020a, n.p.). Les volets *Culture scientifique* et *Partenariats* permettent respectivement d'inviter des personnes associées aux sciences et à la technologie ainsi qu'à vivre des ateliers artistiques avec des organismes. Ces deux derniers volets ne concernent pas directement notre objet de recherche. En 2016-2017, le Ministère a rendu les établissements d'enseignement aux adultes admissibles au programme. Depuis 2019-2020, les rencontres organisées dans le cadre des volets *Ateliers culturels à l'école* et *Culture*

scientifique peuvent être tenues en visioconférence avec le soutien du programme *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2020a). Cette nouveauté rendra les écrivains des grands centres accessibles aux régions éloignées et les écrivains situés en région, accessibles aux grandes villes. Le programme *La culture à l'école*, sous la responsabilité du MEES, soutient ainsi financièrement les activités qui se déroulent à l'intérieur de l'établissement scolaire. L'aide financière fournie par le programme *La culture à l'école* permet de couvrir, notamment, 75 % des honoraires de l'invité, ses frais de transport, de séjour ainsi que l'achat de livres pour les ateliers des écrivains, et ce, tant pour le volet *Ateliers culturels à l'école* que pour le volet *Une école accueille un artiste ou un écrivain* (Gouvernement du Québec, 2020a). Des limites sont fixées pour chaque dépense admissible. Le programme s'inscrit dans la philosophie du rehaussement culturel promue dans les discours gouvernementaux comme il est précisé sur le site Internet du MEES :

Il n'y a pas d'éducation sans culture comme il n'y a pas de culture sans éducation.

Ces aspects de la vie se chevauchent et se portent mutuellement. Il est donc essentiel que les jeunes aient accès à des activités culturelles à l'école. (Gouvernement du Québec, 2016, n.p.)

Le programme *La culture à l'école* encourage l'intégration des activités culturelles à l'école notamment en fournissant des moyens concrets pour mettre ces projets en exercice.

En plus de ces programmes, le MEES et le MCC mettent à la disposition des personnes enseignantes diverses ressources pour organiser une activité culturelle à l'école. La rencontre avec

un écrivain ou un artiste peut être rendue possible grâce au *Répertoire de ressources culture-éducation* (Gouvernement du Québec, 2020c) qui rassemble un lot d'artistes et d'écrivains disponibles et souhaitant rencontrer les élèves à l'école. Le répertoire classe les personnes écrivaines par régions, par niveaux scolaires dans lesquels ils proposent d'animer des ateliers et par genres littéraires (bande dessinée, comic strip, conte, essai, littérature jeunesse, nouvelle, poésie, récit et roman, théâtre) (Gouvernement du Québec, 2020c). En 2020, 336 personnes étaient inscrites dans la liste des écrivains du répertoire. Les quelques 2000 artistes, écrivains et organismes inscrits au répertoire participent au programme *La culture à l'école*. Sur le site Internet du MCC, les étapes à suivre pour organiser une rencontre avec un artiste inscrit au répertoire précisent que la personne enseignante doit, entre autres, préparer les élèves à la visite et « demeurer dans la classe et participer activement lors de l'atelier » (Gouvernement du Québec, 2020c, n.p.). Le répertoire fournit donc un moyen aux enseignants et aux enseignantes de trouver des écrivains souhaitant faire de l'animation en contexte scolaire et d'obtenir un soutien financier avec le programme *La culture à l'école*.

Même si des structures existent au Québec, comme le programme *La culture à l'école*, l'organisation d'une rencontre avec un écrivain en classe ne dépend pas exclusivement de la volonté de la personne enseignante, et différents défis peuvent se présenter. Les demandes de subvention au programme *La culture à l'école* doivent se faire dans les délais prescrits, soit dans les premiers mois de l'année scolaire. Selon l'organisation scolaire, l'obtention de l'accord de la commission scolaire et de la direction de l'école est, dans certains cas, nécessaire. Les moyens de pression syndicaux, tels qu'annoncés plus haut, peuvent également venir interférer avec

l'organisation de ces activités. Ainsi, des facteurs externes aux personnes enseignantes peuvent venir complexifier, voire empêcher, l'organisation d'une activité culturelle.

1.3.3 Le rôle des comités culturels dans les commissions scolaires

La majorité des commissions scolaires du Québec sont dotées d'un comité culturel ayant pour objectif de « dynamiser la dimension culturelle de la commission scolaire et de promouvoir l'intégration de la culture dans toutes ses écoles » (Gouvernement du Québec, 2020a, n.p.). Selon le répertoire de l'Association québécoise des comités culturels scolaires (AQCCS, 2016), 12 des 72 commissions scolaires du Québec ne possédaient pas de comité culturel en 2016. Afin de disposer des dernières informations, nous avons vérifié les sites des commissions scolaires concernées et deux d'entre elles ont mis sur pied un nouveau comité culturel entre 2018 et 2019 (CSLT, 2019; CSRDN, 2019).

Le comité culturel est composé d'individus provenant de différents milieux. Le MEES recommande une composition formée, au minimum, d'une personne enseignante, d'un membre de la direction de la commission scolaire et d'une personne issue du milieu culturel (Gouvernement du Québec, 2020a). Les différents comités culturels à travers le Québec ont pour mandat :

- 1) d'adopter une politique culturelle, de la mettre en application et d'en faire la mise à jour tous les dix ans ;
- 2) d'élaborer des moyens pour favoriser l'intégration de la dimension culturelle ;
- 3) d'encourager les personnes enseignantes à mettre en œuvre des activités culturelles et à en faire le réinvestissement en classe ;
- 4) de faire la promotion de la section Culture-Éducation du site du

MEES, notamment en ce qui a trait aux ressources mises à la disposition des personnes enseignantes pour favoriser l'intégration de la culture à l'école. Dans leur politique culturelle, les comités culturels des commissions scolaires établissent les fondements, les orientations ainsi que le partage des rôles et responsabilités. Ces politiques culturelles visent, chacune à leur manière, à valoriser la culture et à en favoriser l'intégration à l'école. Les rencontres avec des écrivains sont explicitement évoquées dans certaines politiques culturelles, telle que celle adoptée par la Commission scolaire des Découvreurs (2012) : « L'enseignement dans une perspective culturelle passe, entre autres, par des activités telles des rencontres avec des artistes et des écrivains à l'école » (p. 2). D'autres commissions scolaires, comme celle de Saint-Hyacinthe, encouragent les partenariats, sans toutefois référer directement aux rencontres avec des écrivains : « Favoriser le partenariat et la concertation avec divers organismes et personnes œuvrant dans le milieu culturel de son territoire et sa région » (CSSH, 2018, p. 4). La politique culturelle adoptée par la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, quant à elle, encourage ses membres à soutenir le développement de la citoyenneté culturelle des élèves et retient trois orientations : 1) « valoriser et soutenir le développement de la culture et des arts à l'école », 2) « développer une citoyenneté culturelle chez nos élèves », 3) « consolider nos partenariats » (CSRS, 2018, p. 5). Dans leurs politiques culturelles, les commissions scolaires du Québec retiennent le partenariat et la collaboration comme vecteurs pour encourager la culture à l'école. Lorsqu'elles ne sont pas ciblées directement, les rencontres avec des écrivains sont implicites dans les orientations privilégiées par les comités culturels des commissions scolaires.

Bien que des comités culturels et des politiques culturelles soient établis dans une majorité de commissions scolaires du Québec, quelques interrogations demeurent; par exemple, l'information est-elle transmise aux personnes enseignantes? Quel soutien reçoivent-elles concrètement de leur comité? Il appartient à chacune de ces organisations d'assurer la communication avec les personnes enseignantes afin que ces dernières soient avisées des mesures prises et du soutien disponible dans leur commission scolaire.

1.3.4 Le programme Une école montréalaise pour tous

Le programme de soutien *Une école montréalaise pour tous* (UEMPT) est né d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation en 1997 (Gouvernement du Québec, 2020e). S'adressant aux écoles primaires en milieux défavorisés de la grande région de Montréal, UEMPT permet notamment d'accueillir des personnes écrivaines en résidence à l'école, sur une période de douze semaines, en fournissant un soutien financier et organisationnel. Les coûts sont entièrement assumés par UEMPT et ses partenaires (UEMPT, 2020). Ces projets artistiques et culturels du programme ont pour objectif « d'enrichir le bagage d'expériences culturelles des élèves » et de « reconnaître et de légitimer leur bagage culturel » (UEMPT, 2020, n.p.). Au cours de l'année scolaire 2019-2020, le programme visait les cinq commissions scolaires de Montréal et comptait 184 écoles primaires issues de milieux défavorisés, notamment en contexte pluriethnique (UEMPT, 2020). Le programme UEMPT apporte donc un soutien aux enseignants et aux enseignantes pour la mise en place de résidences, mais concerne un contexte socioéconomique et démographique ciblé : les écoles primaires en milieu défavorisé de Montréal.

1.3.5 *Les programmes de soutien culturel au postsecondaire*

Des initiatives sont aussi mises en place dans les cégeps et les universités du Québec afin d'organiser des activités culturelles. Le projet *Passeurs culturels*, né de la collaboration entre la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et le Centre culturel, offre aux étudiants inscrits dans un baccalauréat en enseignement à la Faculté d'éducation d'assister gratuitement à des spectacles présentés au Centre culturel et de vivre des activités de médiation culturelle autour de ces spectacles, et ce, pendant les trois premières années de leur parcours (*Passeurs culturels*, 2019). Ce projet a pour objectif de « former des passeurs culturels dès la formation initiale en enseignement » et d'amener les futurs enseignants à voir « leur rôle s'enrichir au fil des ans en différentes étapes progressives, d'une culture première à une culture seconde : 1) êtres de culture ; 2) passeurs de culture ; 3) enseignants de culture » (*Passeurs culturels*, 2019, n.p.).

Les rencontres entre les étudiants et des écrivains sont rendues possibles, par exemple, avec le programme *Parlez-moi d'une langue*, géré par l'UNEQ, qui permet d'inviter des écrivains pour des conférences, des ateliers, des causeries ou des tables rondes dans les établissements postsecondaires (UNEQ, 2020).

Des programmes et des structures offrent donc aux personnes enseignantes des moyens pour favoriser l'intégration des activités culturelles dans les institutions scolaires de tout ordre au Québec. Même si des enjeux et défis demeurent, ces mesures de soutien facilitent, d'un point de

vue financier et organisationnel, la tenue d'activités culturelles dans les écoles, dont la rencontre avec un écrivain.

2. UNE ACTIVITÉ CULTURELLE PARTICULIÈRE : LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN

Le dispositif de la rencontre avec un écrivain en classe a été traité dans différents types de publications : des partages d'expériences par des personnes enseignantes (Choulet, 2002) et des écrivains (Eboch, 2006; Poulin, 2007; Wait, 2005), des réflexions sur le sujet (Meirieu, 2003), des outils de soutien à l'organisation de la rencontre (Dissez, 2012; UNEQ, 2020). Des échos de ces rencontres se retrouvent également dans certaines œuvres littéraires. Toutefois, la rencontre avec un écrivain est peu documentée par la littérature scientifique. À la suite d'une recherche avec mots-clés³ dans les banques de données⁴, nous n'avons recensé à ce jour aucune recherche empirique portant précisément sur le dispositif de la rencontre avec un écrivain en contexte scolaire s'intéressant au point de vue des élèves, tant dans les écrits en français qu'en anglais. Beauvais (2019) souligne qu'il « existe peu de théorisations de la rencontre d'auteur.e, et le sujet a été peu cartographié » (p. 27). Des connaissances scientifiques sont à développer en ce qui a trait aux rencontres avec des écrivains bien que celles-ci soient représentées dans diverses publications ainsi que dans des œuvres de fiction. La place de la rencontre avec un écrivain en milieu scolaire est

³ Principaux mots-clés utilisés : activité culturelle, approche/expérience/perspective culturelle, passeur culturel, rencontre auteur/écrivain, auteur/écrivain école, author/writer school visits.

⁴ Banques de données consultées : CAIRN, EBSCO (Eric, Education Source, PsycINFO, Academic Search Complete), Francis, Repère, Érudit, DAF, ProQuest, Outil découverte des bibliothèques et archives de l'Université de Sherbrooke, Google Scholar.

présentée (2.1) avant de faire écho au contenu des écrits recensés sur les rencontres au Québec (2.2) et en Europe (2.3). La section se conclut par les témoignages des écrivains (2.4) et la représentation des rencontres en milieu scolaire dans les œuvres de fiction (2.5).

2.1 La place de la rencontre avec un écrivain en milieu scolaire

Le rehaussement culturel et l'intégration d'activités culturelles dans les cours de français passent, entre autres, par différentes actions en classe liées aux disciplines scolaires ainsi que par les visites au musée, au Salon du livre, au théâtre, à la bibliothèque et dans le cas qui nous intéresse, par la rencontre avec un écrivain en classe. Selon l'*Évaluation du programme La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2008), les rencontres avec des écrivains en classe représentaient 21 % des ressources culturelles mobilisées par le programme *La culture à l'école* pour l'année scolaire 2005-2006, et ce, pour l'ensemble des disciplines scolaires de toutes les écoles québécoises du primaire et du secondaire confondu. Dans l'enquête de Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018) menée auprès de 267 personnes enseignantes du Québec, 83,3 % des enseignants ont affirmé avoir organisé au moins une activité culturelle dans les deux dernières années (Beaudry, Dezutter, Dumouchel, Falardeau et Lemonchois, 2017), activité culturelle définie ici comme une activité réalisée avec la collaboration d'un partenaire culturel externe. Le type d'activité culturelle organisé le plus fréquemment par les personnes enseignantes est la participation à un événement culturel (84,3 %). Les rencontres avec des acteurs du monde culturel arrivent ensuite (50,6 %). Des rencontres avec des intervenants culturels suivies d'un atelier, d'une sortie au théâtre ou au musée ont été organisées par 43,7 % des répondants (Beaudry et al., 2017).

2.2 La rencontre avec un écrivain au Québec

Au Québec, Côté (2010) s'est intéressée à l'apport des rencontres avec des écrivains dans un article professionnel. La chercheure en éducation trouve des réponses dans les entrevues avec des écrivains et des personnes enseignantes qu'elle a réalisées dans le cadre de son projet de doctorat qui portait sur l'approche culturelle appliquée en français langue d'enseignement (Côté, 2004). Sa thèse doctorale ne portait pas spécifiquement sur la rencontre avec un écrivain, mais Côté (2010) a pu proposer quelques réflexions sur le sujet. Boutin (1995), professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski, s'est intéressé dans le cadre de sa recherche de maîtrise à *L'image de l'écrivain chez des élèves de 6^e année du primaire et de 5^e année du secondaire*. Dans une enquête, Boutin (1995) a questionné les conceptions de la figure de l'écrivain auprès de 318 élèves. Des entrevues ont également été réalisées avec onze écrivains et écrivaines⁵ pour cerner leurs conceptions de la nature de l'écrivain, du travail de l'écrivain et du rôle l'écrivain dans la société. Les personnes écrivaines rencontrées par Boutin (1996) considèrent qu'il leur est essentiel d'aller à la rencontre de leurs lecteurs, que ce soit dans les écoles, dans les bibliothèques, dans les salons du livre ou par correspondance : « Les rétroactions recueillies à cette occasion, les encouragements reçus, les critiques ainsi que les idées qui leur sont soumises représentent, à leur [sic] yeux, un soutien indéfectible et indispensable; ils y puisent l'énergie et l'inspiration qui irriguent leur travail de création » (Boutin, 1996, n.p.). Certains de ces écrivains sont aujourd'hui toujours actifs dans les milieux scolaires, comme Dominique Demers, Bertrand Gauthier et Michèle Marineau, tous inscrits au *Répertoire des ressources culture-éducation*

⁵ Chrystine Brouillet, Denis Côté, Dominique Demers, Christiane Duchesne, Madeleine Gaudreault-Labrecque, Bertrand Gauthier, François Gravel, Carmen Marois, Michèle Marineau, Raymond Plante et Michel Tremblay.

(Gouvernement du Québec, 2020c). Le point de vue des élèves sur la figure de l'écrivain était questionné dans la recherche de maitrise de Boutin (1995). Les élèves interrogés voyaient plutôt les écrivains comme des hommes et des femmes de tous âges travaillant seuls et possédant différentes qualités dont l'imagination et la patience. La situation a évolué depuis la recherche de Boutin (1995), menée il y a plus de 25 ans. Des données plus récentes pourraient venir nous en apprendre davantage quant à la conception que se font les élèves d'aujourd'hui de la figure de l'écrivain.

Les établissements scolaires font parfois écho sur leur site Internet des rencontres avec des écrivains qui se déroulent dans leur enceinte (CSDGS, 2018; CSRDN, 2017; CSVDC, 2018) ou sur leur page Facebook (École Mitchell-Montcalm, 2019; École Notre Dame du Rosaire et Sainte Marie, 2019). Ces courts textes, souvent accompagnés de photos de l'évènement, survolent généralement la rencontre et adressent des remerciements à l'intention de l'écrivain invité. Cette forme d'écrit permet de mettre en valeur dans la sphère publique les activités mises en place dans les écoles. Ces publications, plutôt ancrées dans la vie quotidienne, représentent néanmoins une partie de ce qui existe comme écrit autour de la rencontre avec un écrivain.

2.3 La rencontre avec un écrivain en Europe

Quelques articles professionnels et scientifiques entourant la rencontre avec un écrivain ont été publiés par des chercheurs. En France, Meirieu (2003) et Brillant-Rannou (2003) se sont intéressés à la pertinence et aux impacts des rencontres avec des écrivains en classe. Malgré le

statut de chercheur de ces auteurs, les deux propositions ne s'inscrivent pas dans le cadre d'une recherche empirique. Meirieu (2003) s'est prononcé sur la question de la rencontre avec un écrivain dans le cadre d'un entretien pour l'Agence Rhône-Alpes pour le livre et la documentation (ARALD). Brillant-Rannou (2003) partage une analyse de réactions d'élèves à la suite de trois rencontres avec des écrivains. Parmi les impacts de ces rencontres sur les élèves, Brillant-Rannou (2003) relève notamment la découverte de l'œuvre, la compréhension de la polysémie de l'œuvre, la désacralisation de la figure de l'écrivain et le développement de la curiosité culturelle. L'écrit scientifique propose, certes, des pistes d'analyse pertinentes, mais n'élabore pas les résultats de l'analyse en s'inscrivant dans une démarche empirique et laisse place, à l'occasion, à l'éditorial. Un guide sur *Pourquoi et comment accueillir un auteur?* (Dissez, 2014) a également été construit pour l'établissement public de coopération culturelle *Livre et lecture en Bretagne*.

La recherche mixte de Clerc (2010) s'intéressait aux rencontres avec des personnes écrivaines dans un contexte différent, soit dans un Salon du livre. Cette recherche se tenait hors du contexte scolaire et avait un échantillon composé de personnes adultes. Clerc (2010) relève que, devant un écrivain, les individus peuvent rencontrer de l'admiration comme de la déception. Certains apprécient le sentiment d'exclusivité qu'amène la discussion avec l'écrivain et le fait de rencontrer un écrivain « en chair et en os » (Clerc, 2010, p. 10). Bien que cette étude s'écarte de notre angle d'approche des rencontres avec des écrivains en milieu scolaire, les résultats obtenus par Clerc (2010) concernant les attitudes des lecteurs à l'égard des écrivains pourraient être transposés dans des rencontres en milieu scolaire auprès d'élèves. En somme, des écrits ont été rédigés par des chercheurs, mais peu se sont intéressés aux rencontres avec des écrivains en

contexte scolaire et moins encore ont questionné le point de vue des élèves dans une démarche empirique.

La revue *Le français aujourd'hui* a consacré un numéro à la question de l'auteur dans la classe en septembre 2019, rassemblant des articles de chercheurs et d'écrivains. Enseignante-chercheure et écrivaine jeunesse, Beauvais (2019) propose une comparaison entre les rencontres avec des écrivains en Grande-Bretagne et en France en s'appuyant sur son expérience personnelle. Les principales différences relevées par Beauvais (2019) concernent la préparation des élèves, attendue en France et peu présente en Grande-Bretagne, ainsi que la vente des œuvres pendant l'activité, interdite en France et valorisée en Grande-Bretagne. Un dispositif de formation aux futurs enseignants autour de la rencontre avec un écrivain, dans lequel les étudiants étaient ensuite amenés à vivre une réelle rencontre, a été étudié par Bourhis (2019). Les étudiants devaient justifier la pertinence d'inviter un écrivain en classe, se renseigner sur l'écrivain invité, lire son œuvre et réaliser des propositions didactiques autour de la rencontre. Ce dispositif avait pour objectif de préparer les futurs enseignants à « concevoir, construire, mettre en œuvre et analyser de nouvelles pratiques d'enseignement en littérature » (Bourhis, 2019, p. 108) et donc de les préparer à organiser des rencontres avec des écrivains signifiantes. L'article de Gaiotti, Hamaide-Jager et Lechaux-Hantute (2019) fait la description et l'analyse d'un dispositif de rencontre avec des auteurs-illustrateurs, le Plan de lecture lillois, mise en œuvre à l'école primaire. Dans ce dispositif, une rencontre entre les personnes enseignantes et les écrivains est organisée en amont afin qu'il y ait une co-construction de la rencontre en classe à la suite d'un échange sur l'univers artistique de l'invité et sur les projets pédagogiques de l'enseignant. Gaiotti et ses collègues (2019) soulignent

« la nécessité de penser des relations non verticales lors de ces rencontres afin qu'elles ne se résument pas à des visites d'écrivain » (p. 60). L'impact de ces rencontres, dans le cadre du Plan de lecture, sur les pratiques de lecture des élèves n'a toutefois pas été étudié (Gaiotti et al., 2019).

2.4 Les témoignages d'écrivains sur les rencontres en milieu scolaire

Des articles professionnels ont été publiés par des écrivains (Brun-Cosme et al., 1993 ; Eboch, 2006 ; Flowers, 2016 ; Friot, s.d. ; Gravel, 2016 ; Miles et Avi, 1987 ; Plante, 2003 ; Poulin, 2007 ; Wait, 2005). Ces écrits professionnels s'intéressent à la rencontre avec un écrivain en contexte scolaire en rendant compte d'expériences personnelles et professionnelles. Les écrivains jeunesse américains Chris Eboch (2006), Betty Miles et Avi (1987), Lea Wait (2005) ainsi que l'illustrateur australien Tony Flowers (2016) proposent des recommandations à l'intention des enseignants et des enseignantes pour l'organisation d'une rencontre avec un écrivain en classe. Trois écrivains français, Nadine Brun-Cosme, Gérard Moncomble et Christian Poslaniec (1993), ont rédigé un ouvrage, intitulé *Des écrivains rencontrent des enfants : Dire, lire, écrire*, dans lequel ils discutent de leurs expériences réelles et de leurs réflexions sur les rencontres qu'ils ont vécues dans les écoles. Leurs réflexions portent notamment sur l'écriture ainsi que sur les relations avec les élèves et avec les personnes enseignantes. Dans un recueil collectif publié par la Maison des écrivains de France, *L'écrivain viendra le 17 mars* (2001), une quarantaine d'écrivains partagent leurs expériences, leurs motivations et leurs impressions à la suite de rencontres dans des écoles. Tous retiennent des aspects différents des rencontres : déceptions, moments forts, organisation de la rencontre, relation avec les élèves ou avec les personnes enseignantes, impacts

des rencontres sur les élèves, etc. François Gravel (2016), auteur jeunesse québécois, a quant à lui publié un livre témoignant de sa vie, qu'il a passée à l'école, d'abord en tant qu'élève, puis en tant que professeur ainsi qu'en tant qu'écrivain jeunesse invité. Quelques chapitres de *Toute une vie sur les bancs d'école* (Gravel, 2016) sont réservés à partager son expérience en salle de classe en tant qu'écrivain invité. Dans les colloques ou les congrès scientifiques et professionnels en éducation, les écrivains sont parfois invités à venir parler des rencontres dans les écoles qu'ils ont vécues, comme ce fut le cas, par exemple, pour les écrivains Bryan Perro au 3^e Colloque international en éducation (Perro, 2016) et Simon Boulerice au Congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français 2016-2017 (AQPF) (Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau, 2017). Ces interventions des écrivains leur permettent de partager leurs expériences en milieu scolaire et leurs réflexions devant des professionnels et des chercheurs en éducation.

2.5 La rencontre avec un écrivain à l'école dans des œuvres de fiction

Dans leur fiction, certains écrivains mettront en scène un personnage écrivain qui visite une école, inspiré ou non de leur propre expérience. Par exemple, une scène dans la bande dessinée *Paul à la maison*, de l'auteur québécois Michel Rabagliati⁶, rend compte d'une rencontre d'écrivain qui tourne mal : le protagoniste fait une présentation dans un auditorium où toute l'école est réunie, alors qu'il s'attendait à rencontrer un seul groupe d'élèves, on l'introduit sous le mauvais nom, le mauvais métier et les mauvaises œuvres; aucun élève n'a lu ses albums, les personnes enseignantes quittent la salle au début de la rencontre et un élève vient l'interrompre sur

⁶ Rabagliati, M. (2019). *Paul à la maison*. Montréal : Les Éditions de la Pastèque.

scène pendant sa présentation. Si cette rencontre est sans doute caricaturée par Michel Rabagliati, elle rassemble néanmoins différentes expériences pouvant avoir été réellement vécues par l'écrivain à différents moments. Ce sont ces représentations fictives dont la maître de conférences en littérature française Gaiotti (2007) fait l'étude. Ayant vécu de réelles rencontres avec des élèves, les écrivains « ont pu transcrire au sein de leurs fictions, des situations de rencontres imaginaires qui expriment les relations vécues, redoutées ou fantasmées entre écrivains et élèves » (Gaiotti, 2007, n.p.). Gaiotti (2007) propose donc une analyse littéraire de la figure de l'écrivain dans trois romans français mettant en scène un écrivain effectuant une visite scolaire. Gaiotti (2007) relève, entre autres, le caractère sacré des rencontres et des écrivains ainsi que des tentatives des écrivains pour intéresser les élèves à la lecture et à l'écriture. Bien que cette analyse soit d'ordre littéraire, les figures d'écrivains illustrées en fiction peuvent se transposer dans les pratiques réelles.

Les écrivains témoignent donc, dans des articles, des communications ou leur propre fiction, de leurs expériences de rencontres en milieu scolaire : ce qu'ils en retiennent, leurs recommandations, ce qu'ils observent, selon leur propre perception, comme impacts chez les élèves, etc. Ces manifestations attestent d'un intérêt des écrivains à réfléchir sur les rencontres en milieu scolaire. Le point de vue des élèves demeure toutefois peu abordé.

La rencontre avec un écrivain a suscité l'intérêt des praticiens, chercheurs, écrivains et spécialistes de la littérature. Bien que la majorité des écrits ci nommés soient de type professionnel, de type scientifique mais ne relevant pas d'une recherche empirique, ou de type fictif, il est pertinent d'en faire la recension puisqu'ils constituent l'essentiel de ce qui a été produit sur les

rencontres avec des écrivains. Le contenu de ces différents articles sera davantage exploité dans le cadre de référence. Selon Gaiotti et al. (2019), le manque de recherches ou de réflexions didactiques autour de la rencontre avec un écrivain « s'explique peut-être par le fait que les rencontres ont souvent été considérées comme de l'animation et non comme de véritables activités pouvant contribuer à la formation du lecteur » (p. 51). Le peu de démarches empiriques observables autour du dispositif de la rencontre avec un écrivain en contexte scolaire permet d'entrevoir un manque de connaissances scientifiques à combler. Pour cerner le dispositif de la rencontre avec un écrivain, les objectifs, les modalités d'organisation, les contenus et les impacts doivent être considérés. Ils seront élaborés dans le cadre de référence.

3. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES À LIRE ET À ÉCRIRE ET LE RAPPORT À L'ÉCRIT

Comme les rencontres avec des écrivains se tiennent dans le cadre du cours de langues — ou du cours de français langue d'enseignement dans notre contexte —, une attente légitime concerne leur incidence sur les compétences de la discipline scolaire dans laquelle elles s'inscrivent. La figure 1, tirée du PFÉQ, illustre l'interrelation entre la langue, la culture et les compétences à développer en français, langue d'enseignement.

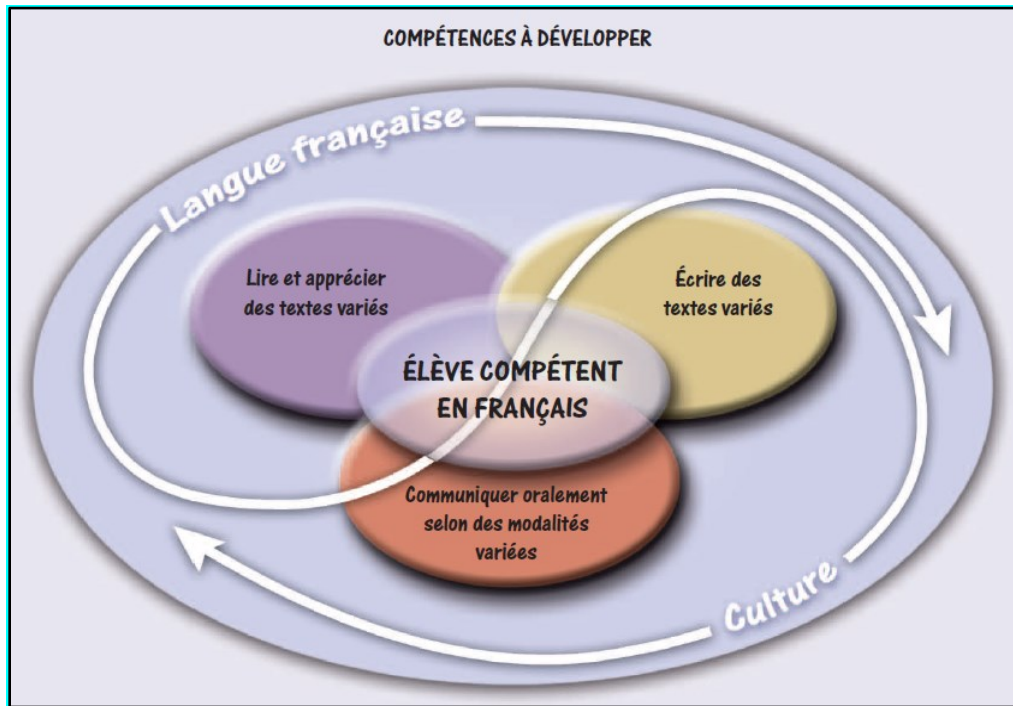


Figure 1. Les compétences à développer en français, langue d’enseignement (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 88).

Les compétences à développer en français sont reliées entre elles, et pour que les élèves développent ces compétences, il est attendu qu’ils soient placés « dans des contextes riches où langue française et culture sont continuellement sollicitées » (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 88). Les rencontres avec des écrivains sont susceptibles de créer ces « contextes riches » qui mettent en relation la langue et la culture. Les discussions engendrées lors de rencontres avec des écrivains s’orientent naturellement vers le livre, la lecture et l’écriture.

Les compétences à développer en français au primaire selon le *Programme de formation de l’école québécoise* (PFÉQ), sont : lire des textes variés, apprécier des œuvres littéraires, écrire des textes variés et communiquer oralement (Gouvernement du Québec, 2006a). Au secondaire,

selon les prescriptions du PFÉQ, les compétences à développer en français sont : lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement (Gouvernement du Québec, 2006b). Le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves occupe un rôle de premier plan dans le cours de français, langue d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2006a ; 2006b). Ces compétences sont, de plus, transversales à l'ensemble des disciplines scolaires et la nécessité de leur maîtrise dépasse le cadre scolaire.

Le PFÉQ du primaire et du secondaire reconnaît l'importance de la lecture et de l'écriture pour favoriser l'intégration scolaire et sociale ainsi que pour apprendre et réaliser des projets dans toutes les disciplines (Gouvernement du Québec, 2006a; 2006b).

La *Politique de réussite éducative* réaffirme également le caractère fondamental du développement des compétences en littératie puisqu'elles favorisent l'autonomie des individus, leur permettent l'accès aux connaissances et à la prise de décisions éclairée (Gouvernement du Québec, 2017a). La littératie renvoie à la « capacité d'une personne à s'approprier le monde de l'écrit dans sa double dimension – lecture et écriture » (Dezutter, Babin et Lépine, 2018, p. 7). Les compétences à lire et apprécier des textes variés et à écrire des textes variés sont des outils d'apprentissage, de création et de communication qui permettent aux élèves de découvrir la langue et ses ressources (Dezutter, Babin et Lépine, 2018). Les pratiques scolaires et extrascolaires sont contributives au développement des compétences.

Le système scolaire doit donc « s'assurer que le plus grand nombre d'élèves aient des compétences de lecture et d'écriture adéquates à la fin de la scolarité obligatoire afin de réussir leurs études et leur vie sociale et professionnelle » (Chartrand, 2010, p. 58). Le développement de ces compétences doit être valorisé auprès de tous les élèves, notamment auprès des garçons dont les résultats aux épreuves ministérielles génèrent des inquiétudes en lecture et en écriture (Dion-Viens, 2014). Les stéréotypes selon lesquels la lecture est une activité plutôt féminine sont parfois encore véhiculés dans la société (Dezutter, Babin et Lépine, 2018). Dans les prochaines sections, nous ferons état de recherches qui se sont intéressées à l'écrit chez les garçons et les filles (2.1), puis nous établirons des liens entre les compétences à lire et à écrire et le rapport à l'écrit (2.2).

3.1 L'écrit chez les garçons et les filles

Les garçons auraient des pratiques de lecture moins fréquentes et moins variées que les filles (Boyer, 2009). Un écart est en effet observable entre les garçons et les filles quant à leurs pratiques de lecture extrascolaires et quant à leurs compétences en lecture.

Morin (2014) s'est intéressée à la lecture chez les élèves du primaire et du secondaire. Les résultats de sa recherche montrent que les filles lisent plus que les garçons et que les pratiques de lecture extrascolaire sont en baisse pour tous les élèves pendant qu'ils avancent dans leur scolarité. Au premier cycle du secondaire, on observe une baisse des pratiques de lecture par rapport au primaire pour les filles et les garçons. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus dans une étude de Monique Lebrun (2004) menée dix ans plus tôt, qui constatait que 74 % garçons

s'adonnaient à moins de deux heures de lecture de loisir par semaine, contre 64 % pour les filles. Une enquête par questionnaire le MELS montre des résultats similaires alors que 75,6 % des filles et 57,6 % des garçons affirment aimer la lecture (Gouvernement du Québec, 2012). Morin (2014) constate également que les filles ont des goûts plus diversifiés en lecture que les garçons. Le rapport PISA (OCDE, 2016) montre que parmi les élèves âgés de 15 ans au Canada, les filles obtiennent des performances plus élevées que les garçons en lecture. L'écart entre les performances des filles et des garçons, bien que toujours observable, est toutefois moins grand que dans le rapport PISA de 2009.

Les constats en écriture sont similaires à ceux obtenus pour la lecture; les garçons obtiennent des résultats en moyenne moins élevés et, à la transition du primaire au secondaire, on observe une baisse des pratiques d'écriture et des résultats scolaires. Le MELS a fait le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture au cours des années 2009 et 2010 (Gouvernement du Québec, 2012). À la transition du primaire au secondaire, les résultats à ce test baissent, puis augmentent ensuite en cinquième secondaire, autant chez les filles que chez les garçons (Gouvernement du Québec, 2012). Dans le même rapport, le MELS (2012) fait état d'une enquête par questionnaire menée en 2010 auprès des élèves du primaire et du secondaire concernant leurs pratiques de lecture et d'écriture ainsi sur leur motivation et leur perception personnelle de leur compétence. Les garçons ont moins de pratiques extrascolaires d'écriture que les filles et le pourcentage de garçons affirmant aimer l'écriture est plus bas que pour les filles.

En somme, les recherches tendent à montrer que les garçons apprécient moins l'écrit, ont moins de pratiques en dehors de l'école et obtiennent des résultats plus bas que les filles, tant du côté de la lecture (Gouvernement du Québec, 2012, Monique Lebrun, 2004; Morin, 2014; OCDE, 2016) que de l'écriture (Gouvernement du Québec, 2012). Au premier cycle du secondaire, les résultats sont à la baisse par rapport à ceux observés au troisième cycle du primaire (Gouvernement du Québec, 2012; Morin, 2014). Pour ces raisons, il s'avère pertinent de valoriser la lecture et l'écriture chez les garçons et chez tous les élèves du secondaire. La rencontre avec un écrivain en classe est une activité culturelle spécifique qui peut contribuer à valoriser la lecture et l'écriture auprès des élèves et qui peut également les amener à développer leur rapport à l'écrit.

3.2 Le rapport à l'écrit

Pour observer la relation entre la rencontre avec un écrivain en contexte scolaire et les compétences à lire et à écrire des élèves, la notion de rapport à l'écrit (RÉ) de Chartrand et Blaser (2008), qui sera développée dans le cadre de référence, peut s'avérer, selon nous, pertinente puisque les compétences à lire et à écrire dépendent du rapport à l'écrit des individus. La compétence à communiquer oralement aurait pu être une piste d'analyse adéquate dans le cadre de cette recherche étant donné que les élèves sont amenés à interagir avec un adulte et avec leurs pairs dans ce type de situation. Nous ne la considérons toutefois pas puisque les rencontres avec des écrivains, bien que menées à l'oral, sont généralement davantage orientées autour de la lecture et de l'écriture.

À son origine, le RÉ est une notion, opérationnalisable par ses quatre dimensions, servant à la construction d'outils de collecte et à l'analyse des données (Chartrand et Blaser, 2008). Le RÉ permet donc d'observer et d'analyser sous différents angles le rapport singulier et évolutif que l'individu entretient avec la lecture et l'écriture.

Barré-De Miniac (2008) explique la pertinence pour la didactique du français de la notion de rapport à l'écriture (Ré) par le fait que

la question de la langue, dans ses caractéristiques formelles, n'épuise pas le champ de la didactique de l'écrit. L'enseignant, certes, fournit des savoirs : syntaxiques, lexicaux, textuels, etc. [...] Mais ces compétences langagières n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription mais aussi d'élaboration des savoirs, etc. (p. 14)

Le rapport à l'écrit (RÉ) de Chartrand et Blaser (2008), comme le Ré, dépasse le développement de la compétence pour s'intéresser, notamment, aux discours sur les pratiques de lecture et d'écriture ainsi qu'à l'utilité, à l'appréciation et aux valeurs qu'on lui confère. Le RÉ permet un regard sur les conceptions de l'élève quant à l'écrit, dans le contexte scolaire, mais ce RÉ est appelé à se modifier avec les années et il dépasse le cadre scolaire (Dezutter, Babin et Lépine, 2018).

La rencontre avec un écrivain en contexte scolaire aurait ce potentiel d'influencer le rapport à l'écrit et donc plus largement de développer les compétences en lecture et en écriture. Le rapport à l'écrit est défini dans le cadre de référence.

4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Depuis la demande officielle de rehaussement culturel de l'école québécoise, initiée par le rapport Inchauspé (1997) il y a près de 25 ans, l'importance de la culture à l'école a été maintes fois mise de l'avant dans les documents ministériels. Plusieurs recherches se sont intéressées à la question de la culture à l'école, à l'approche culturelle et à son intégration (Simard, 2002 ; Sorin, Pouliot et Dubois Marcoin, 2007). Des chercheurs ont élaboré la notion de rapport à la culture (Falardeau et Simard, 2007 ; Simard et al., 2007). Sorin et al. (2007) rappellent la nécessité de faire prendre conscience à l'élève de sa propre culture et d'inclure sa culture première pour le mener vers une culture seconde, selon les concepts empruntés à Dumont (1968). La recension des écrits scientifiques constituée par l'équipe de Sorin (2007), qui propose une introduction à l'approche culturelle de l'enseignement, relève un consensus des auteurs quant à « l'importance de privilégier une approche culturelle dans les apprentissages comme soutien essentiel à la construction des savoirs et au développement des compétences, notamment disciplinaires » (p. 282). L'approche culturelle de l'enseignement aurait donc une incidence justifiée sur le développement des compétences des élèves.

Les rencontres avec des écrivains en milieu scolaire sont intégrées et encouragées dans les différents documents gouvernementaux depuis le début du millénaire (Gouvernement du Québec, 1997; 2000; 2003). Des moyens pour faciliter l'intégration des activités culturelles à l'école et des rencontres avec des écrivains à l'école ont été mis en place, spécifiquement avec le programme *La culture à l'école*, le *Répertoire de ressources culture-éducation* et UEMPT. Bien que le programme *La culture à l'école* ait fait l'objet d'une évaluation il y a plus de dix ans (Gouvernement du Québec, 2008), les impacts des activités culturelles et des rencontres avec des écrivains sur la motivation ou sur les compétences à lire et à écrire des élèves n'ont pas été au centre des préoccupations de cette évaluation. Nous ignorons également les impacts de ces rencontres selon le point de vue des élèves. L'*Évaluation du programme La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2008) rend compte du nombre d'activités culturelles qui ont été mises en place, de leur nature, dans quelles régions et à quel niveau d'éducation, mais ne mentionne pas les effets de ces activités culturelles sur la motivation des élèves, sur leurs compétences disciplinaires ou sur leur rapport à l'écrit. Friot (2019) souligne la nécessité, selon lui, de mesurer l'impact des rencontres avec des écrivains « dans la mesure où de l'argent public est engagé » (p. 124). Chercheurs, praticiens, écrivains et spécialistes de la littérature se sont intéressés à la question de la rencontre avec un écrivain en contexte scolaire, mais à ce jour, nous n'avons pas recensé de publication scientifique qui s'intéressait à l'objet de recherche précis des impacts de la rencontre avec un écrivain en classe.

Les compétences à lire et apprécier des textes variés et à écrire des textes variés, à développer en français au secondaire, sont essentielles à la réussite scolaire, sociale et

professionnelle (Chartrand, 2010). Les résultats des élèves en français soulèvent régulièrement des inquiétudes puisque les garçons obtiennent des résultats moins élevés que les filles en lecture (OCDE, 2016) et en écriture (Gouvernement du Québec, 2012), et ils ont des pratiques extrascolaires moins fréquentes et moins variées (Monique Lebrun, 2004; Morin, 2014). Les performances des élèves en lecture et en écriture, tant chez les garçons que chez les filles, connaissent une baisse entre le primaire et les premières années du secondaire, avant de remonter partiellement en 5^e secondaire (Gouvernement du Québec, 2012; Morin, 2014). Pour notre projet, nous nous intéresserons aux élèves du secondaire puisque c'est à ce moment qu'on observe une baisse des résultats et des pratiques en lecture et en écriture.

La rencontre avec un écrivain, par son lien étroit avec la littératie et le monde de l'écrit, peut influencer le rapport à l'écrit et par conséquent jouer un rôle dans le développement des compétences en lecture et en écriture. Le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008), qui est défini dans le cadre de référence, est une notion opérationnalisable par ses quatre dimensions qui servira d'outil pour l'analyse des données.

La pertinence scientifique et sociale de cette recherche concerne donc, notamment, le manque de connaissances à combler à propos du dispositif de rencontre avec un écrivain en classe, et de ses impacts possibles sur le rapport à l'écrit et sur le développement des compétences à lire et à écrire d'élèves du secondaire. La recherche de Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018) autour de *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*, dans laquelle s'inscrit notre recherche spécifique, répondait à

un appel de propositions du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC) sur la question suivante : « Dans quelle mesure les activités culturelles mises en place à l'école (créateurs ou artistes invités en classe, sorties culturelles, activités à la bibliothèque, etc.) favorisent-elles le développement de la motivation à lire ou à écrire? » (Gouvernement du Québec, 2014b, p. 5). Cet objet a été identifié par le MEES et par le FRQSC comme un besoin de recherche. En ciblant les « créateurs ou artistes invités en classe » sous l'angle précis des écrivains invités, notre recherche de maîtrise propose une part de réponse à la vaste question formulée dans l'appel de propositions.

En considérant ces constats et en complémentarité avec les travaux de Dezutter et al. (2018), nous formulons notre question de recherche ainsi : Quels sont les impacts des rencontres avec des écrivains, dans le cadre du cours de français, sur le rapport à l'écrit des élèves du secondaire?

Afin d'être en mesure de répondre à notre question de recherche, nous établirons d'abord les fondements des notions à la base de notre étude dans le cadre de référence au chapitre suivant.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre propose une définition des éléments clés composant notre question de recherche et notre problématique présentée au premier chapitre. Nous présentons d'abord la notion de rapport à l'écrit développée par Chartrand et Blaser (2008). Puis, nous cernons le dispositif de la rencontre avec un écrivain. La présentation des objectifs spécifiques de recherche conclut le chapitre.

1. LE RAPPORT À L'ÉCRIT

La notion de rapport à l'écrit est d'abord définie selon la conception initiale de Chartrand et Blaser (2008) (1.1). Quelques modifications que la notion a connues sont ensuite exposées dans le but de cerner les conceptions du rapport à l'écrit que nous retenons pour notre recherche (1.2). Nous relierons enfin le rapport à l'écrit au contexte de la rencontre avec un écrivain (1.3).

1.1 La définition du rapport à l'écrit

Inspirée du concept de compétence scripturale de Dabène (1987) et découlant de la notion de rapport au savoir de Charlot (1997), la notion de rapport à l'écriture de Barré-De Miniac développée en 2000 « désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi de valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De Miniac, 2008, p. 15).

Chartrand et Blaser (2008), dans le cadre de la recherche *Scriptura*, élargissent la notion de rapport à l'écriture (Ré) pour développer la notion de rapport à l'écrit (RÉ). Le RÉ se distingue du Ré sur plusieurs aspects, notamment en s'intéressant à l'écrit comme processus (écriture) et comme produit (lecture), alors que le Ré se concentre uniquement sur l'écriture.

Le RÉ est défini comme une relation de sens et de signification [...] entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions. Ce rapport concerne donc les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les textes lus et écrits, qui sont des produits sociaux et culturels par excellence. (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111)

Chartrand et Blaser (2008) distinguent quatre dimensions du rapport à l'écrit : les dimensions affective, axiologique, conceptuelle (parfois appelée « idéelle ») et praxéologique. La dimension affective concerne les émotions et les passions mobilisées lorsque l'individu est en situation de lecture ou d'écriture. Cette dimension « se manifeste par l'investissement en temps, en fréquence et en énergie que le sujet dit déployer en menant des activités de lecture et d'écriture (dans différents contextes) et l'intérêt affectif porté envers les différents genres de textes lus, écrits » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111). La dimension axiologique du RÉ, quant à elle, « concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Chez les élèves, elle peut se manifester dans la valeur qu'ils attribuent à la lecture et à l'écriture pour leur réussite scolaire (Chartrand et Blaser, 2008). La dimension conceptuelle renvoie aux conceptions que se fait l'individu de la nature de l'écrit, de ses usages. La dimension

praxéologique, pour sa part, concerne les pratiques de lecture et d'écriture (Chartrand et Blaser, 2008).

1.2 Les adaptations apportées au modèle initial du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008)

La notion de rapport à l'écrit a été utilisée dans plusieurs recherches en didactique des langues premières, secondes ou étrangères (Bakkar, 2010; Beaucher, Blaser et Dezutter, 2014; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). La notion de rapport à l'écrit a évolué avec les années et selon les recherches. Des chercheurs ont apporté des nuances ou des adaptations à la notion de rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008), en cohérence avec leurs propres conceptions de la notion, pour servir leurs objectifs de recherche (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014; Colognesi et Lucchini, 2016; Dezutter, Lamoureux, Thomas, Man Chu et Sabatier, 2017; Maynard et Armand, 2015).

Dans un article de 2015, Blaser, Lampron et Simard-Dupuis affirment qu'il est nécessaire de « séparer clairement les discours sur les pratiques d'écriture et les pratiques elles-mêmes » (p. 52), ce qui amène à revoir la dimension praxéologique du RÉ telle que discutée initialement par Chartrand et Blaser (2008). En effet, lorsque l'individu rend compte de ses pratiques par son discours, cela ne doit pas être compris comme une exacte réalité. Tous ne parviennent pas à se représenter clairement leurs propres pratiques et le discours se verra modifié en fonction de ce que l'individu croit être une pratique de lecture ou d'écriture. La dimension praxéologique renvoie

donc au discours sur les pratiques puisque les pratiques réelles sont difficilement observables de l'extérieur.

Dans une recherche récente, Blaser, Saussez et Bouhon (2014) ont proposé d'ajouter la notion d'interaction à la définition du RÉ, en précisant que « le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles — attitudes et pratiques — à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit » (p. 131). La figure 2 présente la relation interactive entre les quatre dimensions du RÉ et les attitudes et pratiques.

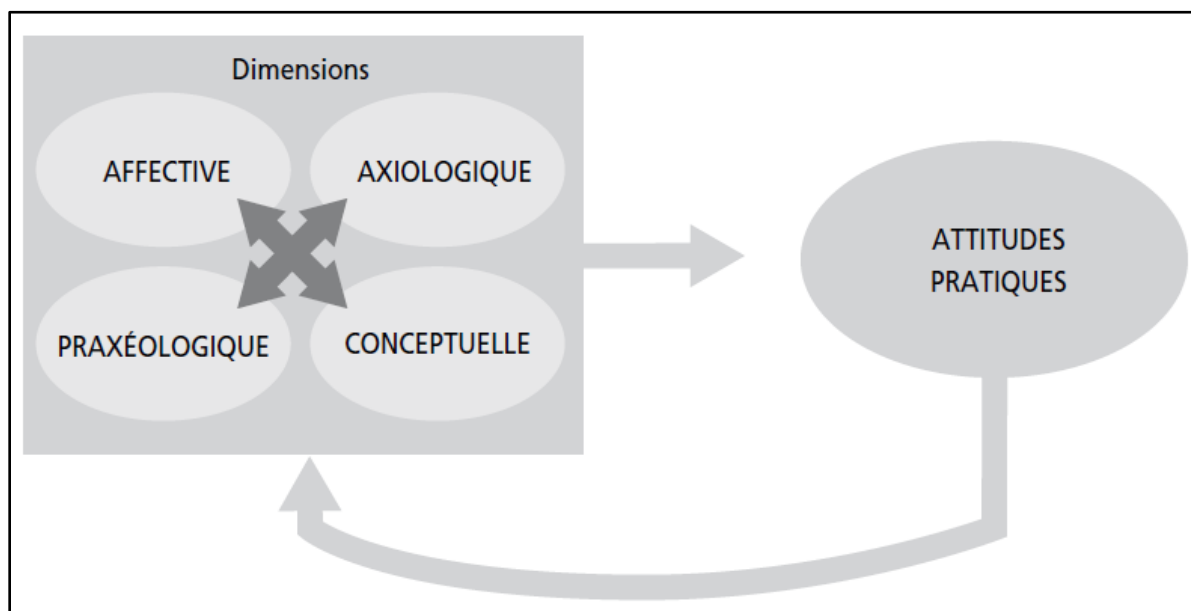


Figure 2. Le schéma du rapport à l'écrit (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014, p. 131)

Le RÉ revêt donc un caractère dynamique. Dans la conception du rapport à l'écrit que nous retenons, les pratiques déclarées sont intégrées dans la dimension praxéologique. Notre conception

s'écarte toutefois de celle de Blaser, Saussez et Bouhon (2014) puisque nous considérons également les pratiques effectives, bien qu'elles soient difficilement observables, comme étant intégrées dans la dimension praxéologique du rapport à l'écrit.

Nous reconnaissons le caractère dynamique du rapport à l'écrit dans lequel les quatre dimensions influencent les pratiques de lecture et d'écriture, pratiques qui, elles-mêmes, viennent modifier ensuite les quatre dimensions : « Ces quatre dimensions ne sont pas étanches : elles s'influencent les unes les autres, et certains aspects des compétences en littératie peuvent se retrouver à la fois dans une dimension ou dans l'autre » (Dezutter, Babin et Lépine, 2018, p. 11). Par exemple, la valeur attribuée à l'écrit (dimension axiologique) par une personne viendra influencer son intérêt affectif (dimension affective). Un même événement dans la vie d'un individu peut venir modifier plus d'une dimension à la fois. Les compétences en lecture et en écriture se développent dans les apprentissages scolaires et dans les pratiques extrascolaires. Les pratiques scolaires et extrascolaires de lecture et d'écriture sont susceptibles d'intervenir sur le RÉ des élèves et jouent un rôle dans son évolution (Dezutter, Babin et Lépine, 2018). Le RÉ évolue dans le temps en fonction du vécu des individus, de leurs propres attitudes et pratiques. Les quatre dimensions n'évoluent pas toujours en même temps ni au même rythme. La figure 3 illustre l'évolution que le rapport à l'écrit peut traverser dès l'enfance et tout au long de la vie. Les tailles de cercles variables dans la figure montrent comment les quatre dimensions du rapport à l'écrit peuvent évoluer chacune à leur rythme tout en demeurant interreliées.

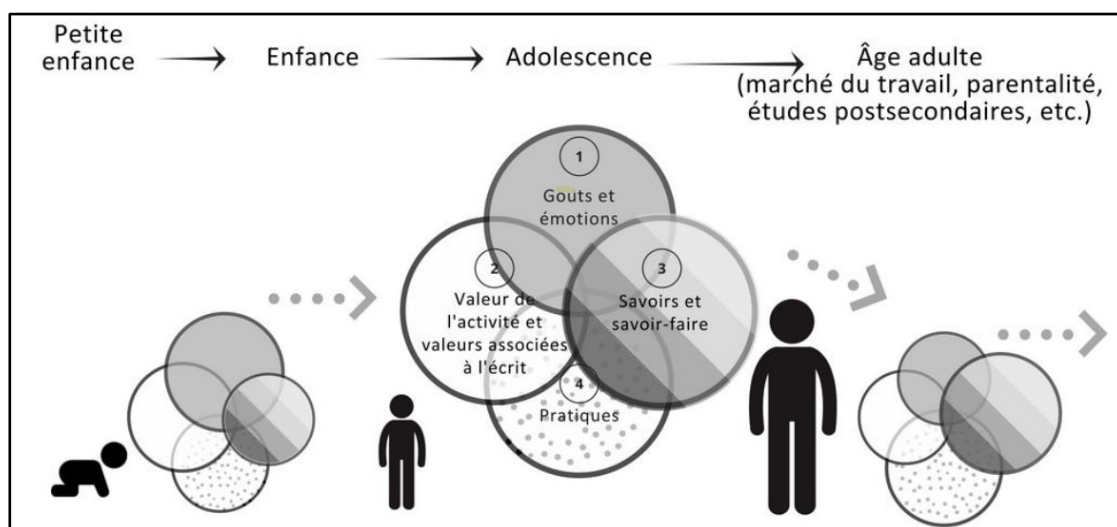


Figure 3. L'évolution du rapport à l'écrit (Dezutter, Babin et Lépine, 2018, p. 12)

Comme vu dans la figure 3, Dezutter, Babin et Lépine (2018) distinguent quatre dimensions du rapport à l'écrit : les goûts et émotions (dimension affective), la valeur de l'activité et les valeurs associées à l'écrit (dimension axiologique), les pratiques (dimension praxéologique) et les savoirs et savoir-faire. Cette dernière dimension est nommée explicitement dans Dezutter, Lamoureux et al. (2017) comme la dimension cognitive et métacognitive et vient remplacer la dimension conceptuelle de Chartrand et Blaser (2008). Émery-Bruneau (2010), dans son modèle de rapport à la lecture littéraire, renvoie aux savoirs et savoir-faire par la dimension épistémique. Cette dimension prend compte des savoirs et savoir-faire, de leurs rôles et de leurs conceptions que leur attribue l'individu dans le développement de son rapport à la lecture littéraire. Cette définition de la dimension épistémique rejoint la conception que nous nous faisons de la dimension cognitive et métacognitive amenée par Dezutter, Lamoureux et al. (2017). La dimension cognitive renvoie aux conceptions des individus sur les opérations de la lecture et de l'écriture, sur les actions à poser

dans les tâches de lecture et d'écriture. Cette conception de la dimension cognitive rejoint la dimension conceptuelle. La métacognition associée dans cette nouvelle dimension « renvoie à la capacité de contrôle de ces opérations et actions » (Dezutter, Lamoureux et al., 2017, p. 11). Cette composante de la dimension métacognitive est comprise par Chartrand et Blaser (2008) comme un constituant de la dimension praxéologique alors que Dezutter, Lamoureux et al. (2017) réservent cette dernière dimension au discours sur les pratiques de lecture et d'écriture et à leur contexte de mise en œuvre. Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015) associent le jugement sur les pratiques liées à l'écrit à la dimension praxéologique, alors que chez Dezutter, Lamoureux et al. (2017), le sentiment de compétence, tel que défini par Bandura (1986), s'inscrit dans la dimension affective. La dimension praxéologique est alors réservée au discours sur les pratiques liées à l'écrit. Pour notre recherche, nous retenons la conception de Dezutter, Lamoureux et al. (2017) et ne considérons donc pas la dimension conceptuelle, qui devient composante de la dimension cognitive et métacognitive.

Colognesi et Lucchini (2016) ajoutent, quant à eux, une cinquième dimension au rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008) : la dimension métascriptionnelle, inspirée du mode de verbalisation de Barré-De Miniac (2000). Cette dimension renvoie à la capacité des individus à verbaliser leur pratique et concerne donc « leurs choix, l'état de leur travail, les difficultés qu'ils rencontrent, les solutions qu'ils choisissent, etc. » (Colognesi et Lucchini, 2016, p. 37). Parler de ses pratiques aurait une incidence sur le développement des connaissances grâce au partage entre les pairs (Colognesi et Lucchini, 2016). Pour notre projet, nous ne retenons pas la dimension

métascriptionnelle puisque nous considérons qu'elle est déjà comprise dans la conception de la dimension praxéologique telle que revue par Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015).

Dans une recherche en didactique du français langue seconde, Maynard et Armand (2015) ajoutent le concept d'engagement au rapport à l'écrit, le nommant le RÉ+, qui reprend les quatre dimensions de Chartrand et Blaser (2008). L'engagement s'observe dans la dimension affective par « l'enthousiasme, le plaisir et l'intérêt affectif » et dans la dimension praxéologique par « la diversité de ses pratiques » (Maynard et Armand, 2015, p. 76). Nous concevons l'engagement comme étant un indicateur déjà présent dans la notion de RÉ de Chartrand et Blaser (2008). Nous n'intégrons donc pas le RÉ+ à notre recherche.

Nous considérons que la motivation et le rapport à l'écrit se rejoignent sur différents aspects. Parmi les facteurs influant sur la motivation scolaire, la perception de la valeur d'une activité identifiée par Viau (2009) intervient sur les mêmes attitudes et les mêmes conceptions que la dimension axiologique du RÉ de Chartrand et Blaser (2008) puisque la valeur attribuée à l'écrit est couverte par la dimension axiologique du RÉ. Viau (2009) aborde la persévérance comme un effet de la motivation scolaire. Cette persévérance se transpose par le temps que l'élève alloue aux activités (Viau, 2009). Les dimensions affective et praxéologique du RÉ rejoignent cette conception de la persévérance. La première se traduit « par l'investissement en temps, en fréquence et en énergie » (Chartrand et Blaser, 2008, p. 111) alors que la deuxième concerne les pratiques et le discours sur les pratiques. La motivation et le rapport à l'écrit portent sur des attitudes et des conceptions similaires, mais sous des angles différents. Le RÉ est plus spécifique à la lecture et à

l'écriture et permet une analyse fine grâce à ses quatre dimensions. La motivation des élèves ne sera pas analysée dans notre projet, mais sera tout de même sous-jacente dans l'analyse des dimensions du rapport à l'écrit.

La figure 4 illustre notre propre conception du rapport à l'écrit, issue de différentes conceptions de chercheurs, et détaille les différentes composantes des quatre dimensions du rapport à l'écrit.

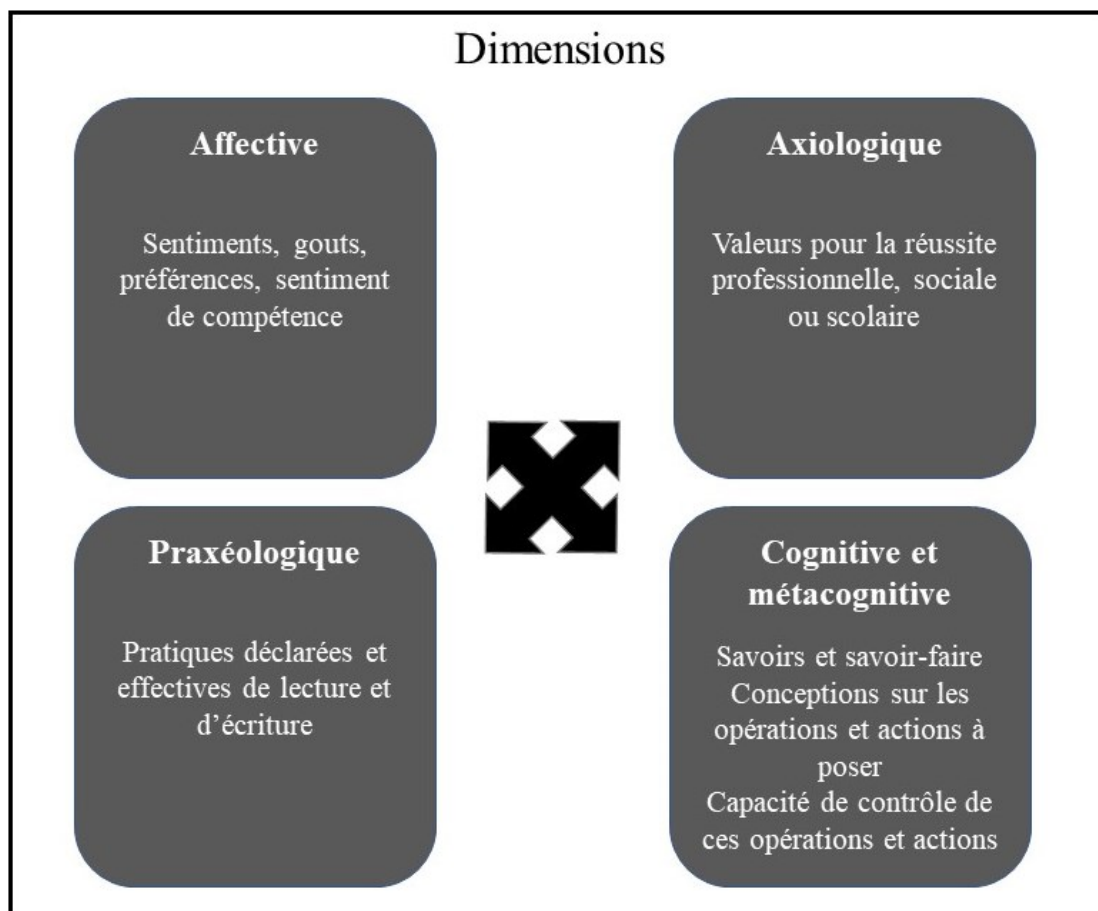


Figure 4. Le schéma de conception des quatre dimensions du rapport à l'écrit et de leurs composantes

La conception du rapport à l'écrit que nous retenons pour notre projet s'appuie donc sur la notion élaborée par Chartrand et Blaser (2008), mais en remplaçant la dimension conceptuelle par la dimension cognitive et métacognitive proposée par Dezutter, Lamoureux et al. (2017). Comme Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015), nous séparons le discours sur les pratiques des pratiques en elles-mêmes. Nous considérons toutefois que les pratiques déclarées et effectives, bien que distinctes, sont toutes les deux des composantes de la dimension praxéologique du rapport à l'écrit. Nous reconnaissons également le caractère dynamique (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014) et évolutif (Dezutter, Babin et Lépine, 2018) du rapport à l'écrit.

1.3 Le rapport à l'écrit en contexte de rencontre avec un écrivain

Dans le contexte spécifique de la rencontre avec un écrivain, les quatre dimensions du RÉ (Chartrand et Blaser, 2008) des élèves peuvent connaître certaines modifications. La dimension affective du rapport à l'écrit pourrait être sollicitée lorsque la rencontre avec un écrivain développe un enthousiasme pour la lecture et l'écriture chez les élèves et, par extension, la dimension praxéologique pourrait se modifier. Les dimensions praxéologiques et conceptuelles du RÉ pourraient intervenir, par exemple, lorsque les écrivains partagent leur processus d'écriture aux élèves. Les conceptions des élèves par rapport à l'écriture et à ses difficultés pourraient se voir modifiées (dimension cognitive et métacognitive) et ceux-ci pourraient adapter leurs pratiques en fonction de ce que les écrivains leur auront partagé (dimension praxéologique). Le discours des écrivains sur le livre, lorsqu'ils partagent leur ouverture à la critique d'une œuvre, la relation qu'ils ont avec le livre ou le travail derrière l'œuvre, est susceptible de bousculer la conception que les

élèves se font de l'écrit, et donc de la dimension cognitive et métacognitive de leur RÉ. L'écrivain ou son œuvre peuvent véhiculer des valeurs qui exerceront une influence sur l'élève, intervenant ainsi sur la dimension axiologique du RÉ.

En fonction des expériences de l'individu, les dimensions du RÉ se modifient. Certaines prennent plus d'ampleur que d'autres à des périodes précises de la vie. Les différents événements où la lecture et l'écriture sont mobilisées peuvent influencer positivement ou négativement les quatre dimensions du RÉ (Dezutter, Babin et Lépine, 2018). Le rapport à l'écrit est donc dynamique et évolutif. Il est intimement lié aux compétences à lire et à écrire, ciblées par le programme de français et essentielles au développement social et professionnel de chaque individu.

Le rapport à l'écrit de l'élève peut se voir modifié par l'adoption d'une posture d'auteur. Cette posture d'auteur peut venir modifier la dimension axiologique, par l'attribution de valeurs et d'utilités à l'écrit, mais aussi la dimension cognitive et métacognitive puisque les élèves chercheront à créer un effet chez son lecteur. L'élève qui adopte une posture d'auteur prend conscience de sa position et l'assume :

La notion d'auteur, et pas simplement celle de scripteur, génère le terme de posture auctoriale qui signifie une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il

envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur.

(Marlène Lebrun, 2007, p. 384)

La posture d'auteur consiste donc à faire des choix de sorte à volontairement créer des effets chez le lecteur. La posture d'auteur ne concerne pas seulement l'écriture, elle s'accompagne de la posture de lecteur pour « lire comme un écrivain, c'est-à-dire être attentif à l'art de l'auteur, aux effets que son écriture produit [...] ». Adopter une posture d'auteur, c'est donc aussi savoir puiser dans ses lectures pour produire les effets recherchés chez son lecteur » (Turgeon et Tremblay, 2018, p. 10). L'objectif de l'adoption de la posture d'auteur chez les élèves n'est pas d'en faire des écrivains professionnels, mais bien à les amener à utiliser des stratégies et des attitudes comme celles mobilisées par des écrivains professionnels (Boily et Beaudry, 2017).

La rencontre avec un écrivain en classe pourra contribuer à l'adoption de la posture d'auteur chez les élèves puisqu'ils auront l'occasion d'en apprendre davantage sur les techniques d'écriture, les genres littéraires, le travail de réécriture, le temps que prend l'écriture, etc. Pour parvenir à adopter une posture d'auteur, les élèves doivent avoir construit leurs représentations du travail de l'écrivain (Tauveron, 2004). Si la personne enseignante travaille en classe à la construction de la posture d'auteur chez ses élèves, les informations transmises par un écrivain professionnel lors d'une rencontre pourront s'associer au travail de l'enseignant pour ainsi contribuer à amener les élèves à connaître et à adopter les attitudes d'un auteur. L'élève peut donc être amené à adopter une posture d'auteur qui servira le développement de ses compétences et la construction de son rapport à l'écrit.

2. LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN EN CLASSE

La rencontre avec un écrivain en classe de français n'est pas un concept en soi, mais plutôt un dispositif qui est à la base de notre étude. Nous différencions d'abord l'écrivain de l'auteur (2.1), puis nous élaborons les dispositifs de rencontres pouvant être mis en place dans les écoles (2.2) : la rencontre conférence, l'atelier d'écriture et la résidence d'écrivain. Nous traitons ensuite des objectifs de ces rencontres (2.3), de leurs modalités d'organisation (2.4). Puis, les contenus (2.5) et les impacts des rencontres avec des écrivains (2.6) sont élaborés.

2.1 Les définitions d'écrivain et d'auteur

Les termes « écrivain » et « auteur » ne sont pas de parfaits synonymes. Selon le dictionnaire *Antidote*, l'écrivain est une « personne qui rédige des œuvres littéraires, des ouvrages scientifiques », alors que l'auteur est une « personne ou collectivité qui a créé une œuvre ou est responsable de son contenu intellectuel, de son arrangement ou de sa forme » (Druide informatique, 2018, n.p.). L'écrivain se caractérise donc par l'acte d'écrire alors que l'auteur est le créateur d'une œuvre. L'auteur adopte une définition plus large. Certes, l'écrivain peut être auteur et l'auteur peut être écrivain : « En France, la majorité des institutions et des sociétés d'auteurs considèrent comme écrivain une personne qui a publié au moins un ouvrage chez un éditeur proposant un contrat à compte d'éditeur » (Dissez, 2012, p. 5). Les conditions sont similaires pour devenir membre de l'Union des écrivaines et des écrivains québécois, où l'individu doit être l'auteur d'au moins un livre publié (UNEQ, 2020). Dans le cadre de notre projet, nous

adoptons le terme « écrivain » puisque nous nous intéresserons à l'intervenant culturel invité en contexte scolaire pour son acte d'écrire plutôt que pour son statut de créateur d'une œuvre.

Cette définition d'écrivain englobe les différents champs de la création littéraire : romanciers, dramaturges, poètes, nouvellistes, conteurs, auteurs-illustrateurs, bédéistes, etc. Lors des rencontres en milieu scolaire, la ou les spécialités des écrivains invités pourraient venir teinter le contenu de la rencontre.

2.2 Les dispositifs de rencontres

Dans un contexte pédagogique, les élèves peuvent être amenés à rencontrer des écrivains, le plus souvent, lorsque ceux-ci se déplacent à l'école, à la bibliothèque municipale ou lors de la tenue de salons du livre. Comme l'observe Gaiotti (2007) : « En tout état de cause, elles [les rencontres avec des écrivains] sont difficilement modélisables : il y a *des* rencontres avec *des* écrivains » (n.p.). Le dispositif de la rencontre avec un écrivain en contexte scolaire peut prendre différentes formes. Bien que chaque écrivain ait sa propre façon de mener une rencontre, il y a quelques invariants dans la forme des rencontres et des procédés qui tendent à revenir. Nous tâchons de délimiter les grandes lignes des dispositifs de rencontres avec des écrivains en portant attention en particulier aux éléments suivants : objectifs, modalités, contenus et impacts. À ce stade, nous ne pouvons que dresser un portrait général des dispositifs de rencontre conférence (2.2.1), d'atelier d'écriture (2.2.2) et de résidence d'écrivain (2.2.3), en les présentant à partir du dispositif qui implique le moins les élèves.

2.2.1 *La rencontre conférence*

Une intervention ponctuelle en classe peut être faite sous forme de conférence. Dans sa forme la plus traditionnelle et répandue en contexte scolaire, la rencontre se concentre plus généralement sur une présentation de l'écrivain, de son œuvre et laisse une ouverture aux questions des élèves. Bernard Friot (2019), auteur français pour la jeunesse bien connu, affirme que les rencontres de ce type avec des écrivains sont désormais fréquentes en France, mais se présentent souvent dans une même forme figée, soit généralement :

- dans un délai maximal de deux heures;
- avec un seul groupe d'élèves d'âge homogène;
- sans la présence d'adultes hormis les personnes enseignantes;
- les élèves ne sont pas à l'origine de la rencontre et « ne sont pas associés au choix de l'auteur invité » (Friot, 2019, p. 127);
- organisées autour d'une seule œuvre;
- lecture d'extraits par l'écrivain limités ou absents;
- « annoncées et préparées, qui concluent donc un projet » (Friot, 2019, p. 127).

Dissez (2012) identifie les rencontres conférences comme des rencontres publiques autour de l'œuvre, où il y a une « rencontre-discussion avec l'auteur autour de son œuvre, d'un ouvrage en particulier ou d'une thématique abordée dans un ou plusieurs de ses livres » (p. 10). Dans le volet *Ateliers culturels à l'école* du programme *La culture à l'école* permettant d'inviter un écrivain pour une courte durée, il est spécifié que les élèves peuvent :

- « échanger des points de vue sur l'univers de la création ou de la recherche;
- en apprendre davantage sur la langue et la littérature;
- s'initier aux divers aspects du métier » (Gouvernement du Québec, 2020a, n.p.).

Les élèves peuvent donc échanger avec l'écrivain invité autour de différents thèmes. Friot (2019) soutient qu'une diversification des rencontres avec des écrivains permettrait de nouvelles expériences de lecture pour les élèves. Par exemple, ouvrir les rencontres avec des écrivains aux parents et aux adultes de l'entourage des élèves pourrait permettre de « créer des liens en pratiques familiales de lecture » (Friot, 2019, p. 128). Nous adoptons, pour notre projet, le terme « conférence » pour son acception générale qui se distingue de l'atelier par la prépondérance de la discussion et par l'absence de mise en pratique.

2.2.2 *L'atelier d'écriture*

Lafont-Terranova (2009) distingue deux modèles d'ateliers d'écriture. Dans le premier modèle, l'élève rédige un texte dans lequel il montre à l'enseignant qu'il a intégré la notion à apprendre. Le deuxième modèle est l'atelier d'écriture de loisir qui se veut plus libre, inspiré de ce qui se fait à l'extérieur de l'institution scolaire, pour encourager le goût d'écrire chez les élèves. L'atelier d'écriture s'oppose à « une conception de l'écriture d'emblée parfaite et définitive » (Barré-De Miniac, Poslaniec, Dessavre, Pibarot, Seydoux et Weber, 1999, p. 159). L'atelier d'écriture amène un travail de réécriture sur le texte et sur la langue. Il peut être animé par l'enseignant ou par une personne experte externe. Nous ne nous intéresserons qu'aux ateliers

d'écriture animés par des écrivains dans le cadre de notre projet. Une visite de courte durée peut être faite par un écrivain pour un atelier d'écriture. L'atelier d'écriture est une « activité guidée par un animateur pour stimuler, de manière individuelle ou collective, la production d'écrits de nature créative » (Legendre, 2005, p.136). Lors de l'atelier en contexte scolaire, il est donc attendu qu'un travail d'écriture soit réalisé par les élèves avec le soutien de l'écrivain dans une démarche active et participative.

Avec le programme *La culture à l'école*, l'atelier animé par l'écrivain lors de la rencontre sera entre une journée ou deux (Gouvernement du Québec, 2020a). L'atelier peut n'occuper qu'une partie de la rencontre et être suivi ou précédé par une présentation. Le volet *Ateliers culturels à l'école* du programme *La culture à l'école* inclut les rencontres conférence, les ateliers d'écriture ou une combinaison des deux modèles.

2.2.3 *La résidence d'écrivain*

Au sens général, les résidences d'écrivains sont organisées sur une durée de deux à douze mois. L'écrivain est « accueilli par une structure organisatrice avec laquelle un projet, articulé autour de son travail de création, est coélaboré » (Dissez, 2012, p. 12). Il s'agit donc d'un projet de longue durée où une œuvre est cocréée. Il existe des structures où l'invité sera amené à vivre à l'école ou dans le lieu d'accueil pour la durée de la résidence, mais ce n'est pas un impératif.

Dans le contexte scolaire québécois, l'écrivain vient créer une œuvre en collaboration avec les élèves sur une période de quatre à douze semaines (Gouvernement du Québec, 2020e). Avec les structures mises en place par *La culture à l'école* et UEMPT, l'écrivain ne réside pas à l'école. L'écrivain peut se présenter de manière ponctuelle à l'école, plusieurs fois pendant la période délimitée. Les programmes finançant les résidences d'écrivains établissent leurs propres critères de sélection et de mise en place.

La rencontre avec un écrivain en classe prend différentes formes de dispositifs qui se verront modulés par les objectifs, les modalités d'organisation et les contenus abordés.

2.3 Les objectifs des rencontres avec des écrivains

Lorsqu'elle se tient dans le cadre du cours de français, la rencontre avec un écrivain s'insère bien souvent dans le développement des compétences à développer dans le cadre de l'enseignement du français au secondaire, soit les compétences à « lire et apprécier des textes variés », à « écrire des textes variés » et à « communiquer oralement selon des modalités variées ». Dans le contexte de rencontres avec des écrivains, les objectifs peuvent être directement liés au développement des compétences à lire et à écrire. Bien que la compétence à communiquer oralement soit aussi mobilisée lors de ces rencontres, nous choisissons de nous concentrer sur la lecture et l'écriture.

Selon les auteurs jeunesse Betty Miles et Avi (1987), l'objectif de la visite est de faire sentir aux élèves une connexion avec l'écrivain et, par extension, de cultiver un enthousiasme pour les livres et de développer la lecture et l'écriture. Friot (2019) soutient, quant à lui, qu'une rencontre entre un écrivain et les élèves peut être utile

si elle renforce la pratique de lecture, qui ne se limite pas au moment où l'on ouvre le livre pour le lire, mais recouvre un ensemble de gestes culturels : fréquenter les lieux de lecture, choisir des livres, connaître différents types de textes, échanger autour de ses lectures avec d'autres lecteurs, conseiller des livres, adapter sa lecture aux différents types de textes et à ses propres attentes par rapport à ces textes, etc.
(p. 125)

Ainsi, la rencontre devrait dépasser le divertissement pour nourrir l'appétence culturelle et littéraire des élèves et nourrir leur rapport à l'écrit en les mettant en contact dans des situations riches avec l'écrit. Cette rencontre doit dépasser le cadre de la classe et avoir une incidence au-delà de la lecture du livre. Les objectifs peuvent être aussi nombreux qu'il y a de situations d'enseignement et d'apprentissage. La personne enseignante peut souhaiter travailler un genre en particulier, développer le processus d'écriture, créer un lien entre les élèves et un acteur du monde littéraire, etc. Les liens entre la rencontre avec un écrivain et l'écrit demeurent étroits. Pour les personnes enseignantes, les rencontres peuvent servir de support créatif pour tisser des liens avec les programmes de lecture et d'écriture (Miles et Avi, 1987). Par le contact avec un écrivain

professionnel, la rencontre peut avoir pour objectif la construction et l'adoption de la posture d'auteur, telle que définie par Marlène Lebrun (2007), chez les élèves.

Les objectifs des rencontres avec des écrivains peuvent être davantage centrés sur le divertissement et moins sur la didactique : faire passer un moment agréable aux élèves (Collectif, 2001) ou permettre la simple rencontre avec un écrivain (Dissez, 2012).

Friot (2019) soutient que les objectifs des rencontres avec des écrivains devraient être plus définis. Les objectifs, souvent trop vagues selon lui, allant de « donner le gout de lire » à « promouvoir la littérature pour la jeunesse contemporaine », ne permettraient pas « d'évaluer de façon précise l'effet des rencontres » (p. 124). Pour l'auteure américaine Chris Eboch (2006), il est important que les personnes enseignantes partagent leurs objectifs avec l'écrivain invité avant la rencontre. La connaissance des objectifs par l'écrivain lui permettra de coordonner l'organisation de la rencontre aux objectifs, par exemple, en faisant des ateliers d'écriture si l'objectif de la personne enseignante est de développer l'écriture (Eboch, 2006).

2.4 Les modalités d'organisation des rencontres avec des écrivains

En s'appuyant sur leurs expériences professionnelles, des auteurs jeunesse proposent des clés pour une organisation réussie d'une rencontre avec un écrivain (Eboch, 2006; Flowers, 2016; Miles et Avi, 1987; Wait, 2005). Inviter un écrivain en classe nécessite une réflexion notamment

quant au choix de l'écrivain (2.4.1), son accueil (2.4.2), et la préparation des élèves à la rencontre (2.4.3) étant donné que chacun de ces facteurs viendront teinter, à leur manière, la rencontre.

2.4.1 *Le choix de l'écrivain*

En fonction des objectifs fixés, le choix de l'écrivain invité est l'une des premières décisions qui s'imposent. Au Québec, le *Répertoire des ressources culture-éducation* (Gouvernement du Québec, 2020c) fournit aux personnes enseignantes une banque d'artistes disposés à faire des rencontres scolaires.

Le choix de l'écrivain invité peut se faire selon des critères variés : la qualité des œuvres de l'écrivain et l'intérêt que la personne enseignante y porte, les genres littéraires dans lesquels ses œuvres s'insèrent, l'aisance de l'écrivain pour animer des rencontres, ses qualités humaines, sa disponibilité, sa maîtrise de langue, etc. (Dissez, 2014). La question de la notoriété de l'écrivain se pose également. Selon Dissez (2014), cette dimension n'est pas toujours nommée, mais s'inscrit néanmoins dans les critères de sélection. Certes, recevoir un auteur reconnu accorde un certain prestige à l'évènement (Dissez, 2014). Ce critère ne doit toutefois pas être le premier considéré. Il est important d'équilibrer ses choix et d'accorder aux élèves l'opportunité de rencontrer également des auteurs moins connus du grand public. Selon les écrivains jeunesse Chris Eboch (2006) ainsi que Betty Miles et Avi (1987), l'écrivain invité doit correspondre au bon public d'âge pour les élèves qui sont devant lui. Les écrivains ne sont pas tous à l'aise devant un grand groupe (Eboch, 2006) ou devant un jeune public (Miles et Avi, 1987).

En France, Choulet (2002) soulève la difficulté de « trouver des auteurs prêts à prendre parti pour un lectorat difficile. Difficile à convaincre et à comprendre, et avec qui le pacte de lecture n'est pas acquis d'avance » (p. 34). Certains écrivains aiment les rencontres en milieu scolaire, mais d'autres peuvent regretter le manque de temps pour se consacrer à leur écriture ou même y voir une épreuve (Brière-Haquet, 2019). Tous les écrivains ne sont pas disposés à faire des rencontres en contexte scolaire (Miles et Avi, 1987) et tous les élèves ne sont pas des passionnés de lecture. Par ailleurs, les disponibilités de l'écrivain et l'horaire de l'école peuvent parfois s'interposer dans la mise en place de l'activité. L'écrivain choisi initialement peut ne pas être disponible au moment choisi par la personne enseignante ; il peut être nécessaire de contacter plusieurs écrivains (Miles et Avi, 1987).

Friot (2019) suggère de laisser aux élèves le choix « 1) de recevoir ou non un écrivain; 2) de participer au choix de l'écrivain invité; 3) d'être entièrement responsables de l'organisation de la rencontre » (p. 128). Cette implication des élèves représente une prise de risque pour la personne enseignante, mais permettrait entre autres, selon lui, d'ouvrir la discussion sur la lecture et sur les écrivains. Dissez (2014) recommande de lire les livres de l'écrivain et de demander conseil à des professionnels pour faire un choix éclairé quant à l'écrivain à inviter. Les bibliothécaires, les comités culturels mis en place par les commissions scolaires ainsi que les ressources gouvernementales ou régionales peuvent être des références afin d'obtenir des conseils personnalisés. Pour Dissez (2014), « il est important que l'auteur se sente choisi. Non pour ce qu'il représente (sa notoriété, son engagement, sa réputation d'animateur "tout terrain"...), mais pour lui-même et pour son œuvre : ce qu'il fait et ce qu'il est » (p. 91).

2.4.2 *L'accueil de l'écrivain et conditions d'intervention*

Lors de la communication avec l'écrivain invité, plusieurs informations doivent être échangées concernant les modalités d'organisation, les groupes d'élèves et la logistique de l'école. L'invité doit être informé du nombre de rencontres, de leur durée et du nombre d'élèves pour chaque rencontre (Eboch, 2006). Il est recommandé de ne pas prévoir plus de trois ou quatre rencontres par jour et que les groupes n'excèdent pas la quantité habituelle d'élèves dans une classe (Dissez, 2014 ; Eboch, 2006 ; Miles et Avi, 1987 ; Wait, 2005). Au Québec, lorsque la rencontre est organisée avec le soutien du programme *La culture à l'école* sous le volet *Ateliers culturels à l'école*, des mesures sont prises pour éviter de surcharger l'horaire de l'invité. La journée de l'invité doit comporter au maximum trois rencontres d'une heure ou deux périodes de deux heures (Gouvernement du Québec, 2020a). Selon les conditions du programme *La culture à l'école*, l'invité doit rencontrer un groupe d'un maximum de 35 élèves (Gouvernement du Québec, 2020a). En France, le programme *l'Ami littéraire* prévoit également des limites aux rencontres, soit au maximum trois rencontres avec trois groupes différents en une journée ou deux rencontres avec deux groupes différents en une demi-journée (MEL, 2020). Beauvais (2019) témoigne qu'en Grande-Bretagne, les rencontres avec des écrivains se tiennent généralement devant une partie ou la totalité de l'école. Une rencontre avec un écrivain peut toutefois se tenir sans le soutien des programmes gouvernementaux. Dans cette mesure, aucune limite de nombre de groupes ou de nombre d'élèves n'est imposée, sinon celle de la personne invitée.

Avant la rencontre, il peut être pertinent de fournir des informations sur les élèves à l'écrivain, comme leur âge (Flowers, 2016) ou si certains élèves ont des besoins spéciaux (Wait, 2005). Les attentes et les objectifs de la personne enseignante lui seront utiles pour planifier sa rencontre (Eboch, 2006). L'auteure jeunesse Chris Eboch (2006) précise qu'elle amènera des plans et des manuscrits retravaillés si la personne enseignante a pour objectif de travailler le processus d'écriture. Si les objectifs de la rencontre ne sont pas spécifiés, elle parlera de ce qu'elle connaît le mieux : ses œuvres et elle-même (Eboch, 2006). La personne enseignante peut donc demander à l'invité d'apporter du matériel comme ses œuvres, des manuscrits, des photos, des affiches, etc. (Wait, 2005). Gaiotti et al. (2019) soutiennent que l'écrivain invité devrait occuper le rôle pour lequel il a été invité, soit celui d'écrivain et « se substituer à l'enseignant » (p. 57). En effet, « si la rencontre n'a [...] pas à être pédagogique, elle gagne à s'inscrire dans un projet pédagogique et didactique » (Gaiotti et al., 2019 p. 57). Afin que l'écrivain puisse inscrire son intervention dans la logique des activités de la classe, il doit toutefois être informé des objectifs de la personne enseignante. En s'inscrivant dans un projet pédagogique, la rencontre avec un écrivain peut ensuite devenir une étape charnière dans la séquence de la personne enseignante (Gaiotti et al., 2019).

Pour l'accueil d'un invité à l'école, certains éléments logistiques doivent être considérés. Être informé sur le type de local et sur l'équipement disponible facilitera la planification de la rencontre par l'invité (Flowers, 2016). Les dispositions prises pour le confort de l'invité doivent également lui être communiquées comme les stationnements et les repas. Aviser le secrétariat de la venue de l'invité facilitera son arrivée.

2.4.3 *La préparation des élèves*

Des écrivains, dont François Gravel (2016) et Lea Wait (2005), témoignent de situations où ils se rendent à l'école pour faire une rencontre et où la personne enseignante qui les accueille ne sait pas qui ils sont et ne connaît pas leurs œuvres. Meirieu (2003) insiste sur le « danger du parachutage », et bon nombre d'auteurs soulignent l'importance de préparer les élèves à la rencontre avec un écrivain (Brun-Cosme et al., 1993; Eboch, 2006; Poulin, 2007). Sur son site Internet, l'UNEQ (2020) précise le caractère essentiel de la préparation des élèves avant une rencontre. Cette préparation devrait passer surtout par la lecture d'une ou de plusieurs œuvres de l'écrivain (Collectif, 2001; Côté, 2010; Poulin, 2007; UNEQ, 2020). Dans une enquête réalisée par l'équipe de la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse en France, à la question « Qu'attendez-vous comme travail avant votre venue? », les écrivains ont répondu de manière unanime qu'ils s'attendaient à ce que leur œuvre soit lue (Brière-Haquet, 2019). L'un des illustrateurs interrogés a d'ailleurs mentionné qu'il demandait en prévision d'une rencontre qu'au moins l'une de ses publications soit lue, que les élèves aient eu l'occasion de poser des questions à la personne enseignante et que son métier soit présenté (Brière-Haquet, 2019). Beauvais (2019) souligne qu'en France, les écrivains ont une attente que les élèves aient lu une œuvre ou aient été préparés à la rencontre, alors qu'en Grande-Bretagne, l'écrivain n'a pas forcément été présenté aux élèves avant la rencontre.

La préparation peut également passer par des activités de présentation préalable de l'écrivain (UNEQ, 2020). Pour l'illustrateur australien Tony Flowers (2016), l'impact de la

rencontre dépend de la préparation des élèves avant la rencontre et des activités après la rencontre. Celui-ci suggère aux personnes enseignantes de montrer aux élèves qui sera l'écrivain invité : « show them » (Flowers, 2016, p. 8), ce qui implique de lire les œuvres de l'invité, mais également d'utiliser les outils numériques pour montrer des vidéos de l'écrivain, son site Internet, sa page professionnelle Facebook, etc. Dans l'enquête de la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse, les écrivains partagent cette idée que le travail de l'enseignant est essentiel pour créer l'attente (Brière-Haquet, 2019). Dans l'ouvrage destiné aux personnes enseignantes de français *Pour une lecture littéraire* (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015), il est proposé de constituer un dossier de presse sur l'écrivain en préparation à la rencontre. Les élèves découvrent alors la biographie de l'écrivain, ses œuvres, les œuvres qui l'ont inspiré, les critiques de ses œuvres, etc. : « Une telle documentation, par les informations qu'elle livre et les manques qu'elle révèle, générera peut-être de nouvelles questions susceptibles de rapprocher les élèves du monde du livre et de ses acteurs » (Dufays et al., 2015, p. 184). Friot (2019) propose d'offrir aux élèves l'ensemble de l'œuvre de l'écrivain plutôt que de se concentrer sur une seule publication et ainsi avoir un réseau d'œuvres variées, laisser le choix aux élèves, « inciter à une plus grande quantité de lecture » et susciter des discussions entre les élèves (p. 129).

Les avis des écrivains interrogés par la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse à propos des listes de questions sont partagés : certains souhaitent que cette préparation soit faite, alors que d'autres estiment cette formule peu naturelle (Brière-Haquet, 2019). Friot (2019) partage l'avis de laisser les élèves poser des questions spontanées, suscitées par leur propre curiosité et menant à des échanges réels entre les élèves et l'écrivain. La liste de questions « doit être un moyen de

préparer la rencontre, de sensibiliser les élèves aux thèmes qu'ils pourront/voudront soulever, un moyen aussi de démarrer la discussion » (Brière-Haquet, 2019, p. 39). Les écrivains constatent également que les élèves posent leur question, sans toutefois s'intéresser à la réponse fournie (Brière-Haquet, 2019).

Le retour après l'activité n'est également pas à négliger. Des activités en classe peuvent être menées afin que la séquence ne se conclue pas sur la rencontre. Les conditions d'admissibilité au programme *La culture à l'école* spécifient que la rencontre doit impliquer « la participation active de l'enseignant et des élèves aux phases de préparation, de réalisation et de réinvestissement » (Gouvernement du Québec, 2020a, n.p.).

Bien que l'importance de la préparation des élèves avant une rencontre avec un écrivain semble dominante dans les écrits, les impacts observables de cette préparation n'ont pas été mesurés dans le cadre d'une recherche empirique. Les discours rapportés au sujet du caractère essentiel de la préparation proviennent des écrivains eux-mêmes. Friot (2019) soulève un questionnement à savoir si un travail de préparation de trop grande ampleur ne serait pas contreproductif auprès des « lecteurs les plus fragiles [...] leur faisant apparaître la lecture comme un processus lent, fastidieux, scolaire » (p. 125). Dans notre projet, nous nous intéresserons à l'arrimage des rencontres avec des écrivains avec les activités pédagogiques comme un constituant du dispositif de rencontre. L'impact des rencontres avec des écrivains peut également dépendre, en partie, du contenu de la rencontre.

2.5 Les contenus des rencontres avec des écrivains

Les rencontres avec des écrivains permettent d'ouvrir la discussion sur plusieurs dimensions telles que la carrière de l'écrivain (l'entrée dans le milieu, l'horaire, etc.), le processus d'écriture, les sources d'intérêt personnel de l'écrivain, le processus d'édition, la création, l'histoire derrière l'œuvre, etc. Le contenu de la rencontre sera orienté en fonction des choix de thèmes de l'écrivain, des questions des élèves et des demandes de la personne enseignante.

À la suite la recherche menée dans un salon du livre, Clerc (2010) établit une différence entre les attitudes de deux catégories de visiteurs : l'amateur et le fan. Le premier s'intéresse plutôt au savoir lors de la rencontre avec l'écrivain alors que le second se situe davantage dans l'ordre du « voir ». En fait, « soit la personne veut en connaître davantage sur la vie privée de l'écrivain pour satisfaire sa simple curiosité, soit elle est en quête d'informations biographiques lui permettant de mieux comprendre l'œuvre produite » (Clerc, 2010, p. 12). Ces deux attitudes, non mutuellement exclusives, peuvent se représenter chez les élèves dans un contexte scolaire. D'une part, l'attitude du fan sera plutôt tournée vers le vedettariat lié à la figure de l'écrivain. Les questions s'orienteront vers la vie privée de l'artiste et seront davantage de l'ordre du personnel (Clerc, 2010). D'autre part, l'amateur recherchera des explications, des commentaires sur le livre, qui peuvent faire de l'écrivain « l'équivalent d'un guide de lecture au risque de restreindre considérablement la marge de manœuvre du lecteur dont les capacités d'interprétation et d'imagination se trouvent alors bridées » (Clerc, 2010, p. 14). Miles et Avi (1987) soutiennent, quant à eux, que lorsque les élèves souhaitent en connaître davantage sur la vie de l'écrivain, c'est

une manière de créer des liens avec celui-ci. Ce constat, bien que non appuyé sur une démarche scientifique, permet de relativiser l'attitude du fan qui n'est pas nécessairement à considérer comme négative.

Les thèmes de la rencontre peuvent également s'orienter autour de l'œuvre lue, par exemple, en abordant des passages spécifiques de l'histoire ou en discutant des sources d'inspiration de l'écrivain. Lorsque les élèves poseront des questions de cet ordre, leur attitude s'inscrira davantage dans la catégorie de l'amateur décrit par Clerc (2010).

Les élèves, lorsqu'ils en ont l'occasion, peuvent poser leurs questions qui seront, par moments, d'ordre personnel pour l'écrivain. Selon la description établie par Clerc (2010), les élèves s'inscriront alors dans l'attitude du fan. Les auteures Andrée Poulin (2007) et Jacqueline St-Jean (Collectif, 2001) constatent une curiosité des élèves quant à l'âge : l'âge de l'écrivain, l'âge auquel il a écrit son premier roman, l'âge auquel il a su qu'il serait écrivain, le moment où il a écrit son premier poème, etc. Ces questions en cachent d'autres, selon la poétesse française Jacqueline St-Jean : « Est-ce que je peux, à *mon âge*, écrire un vrai poème, écriviez-vous déjà à mon âge, les enfants en sont-ils capables, est-ce que je dois travailler mon texte longtemps, est-ce que je peux devenir poète, moi aussi? » (Collectif, 2001, p. 191). Les élèves tendraient donc à créer un lien entre l'écrivain et eux-mêmes et chercheraient à voir s'ils ont les compétences nécessaires, à leur âge, pour eux-mêmes écrire une œuvre. Les élèves pourront également amener l'écrivain à parler des finances : combien est-il payé? peut-il vivre seulement avec ses œuvres? combien un livre rapporte-t-il? Si l'écrivain est à l'aise, malgré l'indiscrétion de ces questions, il peut ouvrir la

discussion sur la réalité financière de la vie d'un écrivain et sur la répartition de la vente d'un livre entre le libraire, l'éditeur, le distributeur et l'écrivain. C'est une occasion donnée pour sensibiliser les élèves à l'univers du livre, aux droits d'auteurs et ouvrir la discussion sur le fonctionnement de l'institution littéraire par des questions sur les maisons d'édition, les formes de reconnaissance, la diffusion (Dufays et al., 2015). Pour Côté (2010), il s'agit également d'une occasion de présenter un modèle de persévérance aux élèves, une personne qui a choisi la passion avant l'argent.

À travers la rencontre, l'écrivain peut s'ouvrir sur son processus d'écriture : le plan de rédaction, les recherches, la révision, etc. (Poulin, 2007; Wait, 2005). L'auteur français Charles Juliet partage la difficulté qu'il a parfois à écrire, difficulté qu'il relie à celle que les élèves peuvent éprouver lorsqu'ils écrivent pour l'école (Collectif, 2001). La discussion peut s'orienter autour du processus d'édition du livre et autour des différents spécialistes du livre qui travaillent dans l'édition : éditeur, correcteur, traducteur, illustrateur, etc. (Côté, 2010). L'auteur Simon Boulerice, en entrevue pour *La Presse* (Perreault, 2017), raconte qu'il aborde des sujets variés avec les élèves, comme l'anorexie et les préjugés. Les thèmes de ses œuvres lui permettent de traiter de ces sujets, parfois sensibles ou tabous, avec les élèves.

2.6 Les impacts de la rencontre avec un écrivain

Pour Flowers (2016) et Friot (2019), les impacts des rencontres avec des écrivains dépendent de la préparation qui a été effectuée. Friot (2019) soutient également que l'image que l'élève se fait de la lecture – donc une partie de ce qui constitue son rapport à l'écrit avant la rencontre – est un facteur pouvant influencer l'impact de la rencontre d'un élève à l'autre. Les

rencontres avec des écrivains sont des occasions pour les élèves d'être inspirés d'une façon différente que par la personne enseignante. Ces rencontres permettraient de rejoindre les élèves plus réservés ou qui sont moins interpellés par l'enseignement standard (Flowers, 2016; Friot, 2002). La rencontre avec un écrivain permettrait à l'élève d'avoir un rapport vivant à la culture, d'élargir la vision de la culture et d'adopter une posture critique à son égard (Côté, 2010; Meirieu, 2003). Des futurs enseignants ayant participé à un dispositif de formation autour de la rencontre avec un écrivain ont relevé trois arguments en faveur de la visite d'un écrivain en classe : la motivation à lire des élèves, la désacralisation de la figure de l'écrivain et la « relation pédagogique reconfigurée », soit de vivre une activité différente (Bourhis, 2019, p. 110).

Pour les écrivains, les rencontres en milieu scolaire peuvent avoir des impacts sur eux-mêmes. Ces rencontres leur offrent, certes, une rémunération, qui, selon l'enquête menée par la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse en France, représente 10 % des revenus pour 48,8 % des écrivains participant. Ces rencontres sont aussi une occasion pour les écrivains de rencontrer leurs lecteurs, d'y trouver une source d'inspiration et une reconnaissance de leur carrière d'écrivain (Dissez, 2014).

Pour les élèves, si ces rencontres ont le potentiel d'avoir des impacts sur leur rapport à la culture, elles peuvent également venir modifier leurs représentations de la figure de l'écrivain (2.6.1) et intervenir sur leurs compétences en lecture et en écriture (2.6.2).

2.6.1 *Les représentations de la figure de l'écrivain*

Selon Gaiotti (2007), les rencontres avec des écrivains en contexte scolaire « attestent d'une véritable reconnaissance de l'écrivain, auteur d'une œuvre singulière et permettent en théorie d'instaurer, à partir des textes, un nouveau dialogue entre les écrivains et leur public » (n.p.). Inviter un écrivain à l'école aurait cet effet de valoriser, de reconnaître le métier d'écrivain (Côté, 2010; Dissez, 2014). Pour les élèves, c'est une occasion donnée de rencontrer un vrai écrivain (Poulin, 2007).

Brillant-Rannou (2003) rappelle que les personnes enseignantes et l'équipe administrative, entre autres, peuvent être celles « qui construisent la figure médiatique de l'écrivain accueilli, et qui y restent sensibles » (p. 76). Le comportement de l'enseignant ou de l'enseignante peut avoir une incidence sur les représentations des élèves quant à la figure de l'écrivain accueilli en classe, notamment si l'écrivain invité est inconnu des élèves (Brillant-Rannou, 2003).

La rencontre avec un écrivain permet de désacraliser la figure de l'écrivain et de déconstruire son image (Brillant-Rannou, 2003; Boutin, 1996; Choulet, 2002; Côté, 2010; Dissez, 2014). Friot (2019) a constaté, à travers ses nombreuses interventions dans les écoles, que la désacralisation de la figure de l'écrivain est un objectif souvent poursuivi par les personnes enseignantes lors de l'organisation d'une rencontre avec un écrivain. Ce caractère sacré de l'écrivain se transpose dans les œuvres de fiction. En effet, Gaiotti (2007), dans son analyse littéraire de trois romans tournant autour d'une rencontre avec un écrivain en classe, relève ce point

commun dans les trois œuvres : le caractère sacré qui entoure l'écrivain. La rencontre avec un écrivain permettrait cette désacralisation, cette démythification, de la figure de l'écrivain alors que les élèves « repartent avec le sentiment d'avoir rencontré une personne et non pas un simple nom d'auteur » (Brillant-Rannou, 2003, p. 77). C'est une occasion donnée à l'élève de rencontrer la personne derrière le livre (Miles et Avi, 1987).

Selon les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée par Boutin, en 1995, auprès d'élèves de 6^e année du primaire et de 5^e secondaire, ceux-ci avaient une conception nuancée de la figure de l'écrivain quant à leur âge et leur genre; les écrivains peuvent être aussi bien jeunes et vieux (79,9 %), aussi bien des femmes que des hommes (68,1 %). Selon les élèves, les principales qualités de l'écrivain seraient l'imagination, la bonne maîtrise de la langue et la patience. Les élèves se représentent des écrivains qui ont des études universitaires et travaillent généralement dans la solitude, chez eux ou dans leur bureau. Les élèves questionnés reconnaissent l'importance qu'il y ait des écrivains (97,8 %) et qu'écrire des livres nécessite beaucoup d'efforts (90 %) (Boutin, 1995). La rencontre organisée à l'école permet aux élèves de découvrir différents écrivains qui ont des caractéristiques et des préférences diverses, différentes méthodes de travail et différentes forces.

La rencontre avec un écrivain peut faire bouger ou renforcer les représentations de l'écrivain que se font les lecteurs. En effet, Clerc (2010) constate, au fil des entrevues d'une recherche menée au Salon du livre en France, que l'image de l'écrivain est souvent idéalisée : « C'est bien parce que l'écriture est une activité valorisée symboliquement et est considérée

comme difficile, exigeant ardeur, concentration, solitude, imagination et sans doute une part de génie que les personnes interrogées brossent un portrait sublimé de l'écrivain » (p. 15). Cette représentation idéalisée de l'écrivain est susceptible de créer de la déception chez le lecteur lorsque le comportement de l'écrivain ne correspond pas à ses attentes (Clerc, 2010). Dans cette optique, il faut espérer que la rencontre avec l'écrivain soit en adéquation avec le plaisir de la lecture de ses livres.

2.6.2 Le développement de la lecture et de l'écriture

En plus de jouer sur les représentations de la figure de l'écrivain, les rencontres avec des écrivains en contexte scolaire ont cette fonction, étant donnée leur nature, de réconcilier la population avec la lecture et l'écriture (Dissez, 2014). Les rencontres stimuleraient l'intérêt pour la lecture et pour l'écriture, tout en faisant leur promotion (Côté, 2010; Poulin, 2007). Cet intérêt pour les œuvres de l'écrivain rencontré a été observé par Bourhis (2019), auprès de futurs enseignants ayant vécu une rencontre avec un écrivain dans le cadre de leur formation initiale : « La rencontre a fait naître chez les étudiants un réel enthousiasme pour les livres, ceux de l'auteur (mais ne relevant pas de l'édition jeunesse), et ceux des auteurs qu'il a évoqués » (p. 116). La rencontre avec un écrivain a donc ce potentiel d'alimenter un intérêt pour les œuvres de l'écrivain ou pour d'autres œuvres. Selon les auteurs de littérature jeunesse Betty Miles et Avi (1987), les meilleurs lecteurs ne seront pas nécessairement ceux qui gagneront le plus de la rencontre avec un écrivain; les élèves plus réticents ou ayant des difficultés d'apprentissage peuvent retirer davantage de cette rencontre (Miles et Avi, 1987).

Les rencontres avec des écrivains permettent d'ouvrir sur le processus d'écriture de l'écrivain : « C'est une possibilité donnée à l'élève d'entrer dans la genèse de l'écriture. Trop souvent, le chef d'œuvre (*sic*) est compris comme dégagé de tout processus de maturation, de tout travail, comme une œuvre qui, d'une certaine manière, pourrait ne pas avoir d'auteur » (Meirieu, 2003, p. 3). L'élève voit donc plus loin que le produit fini qu'est le livre. Les élèves ont l'occasion d'avoir accès à une partie du processus d'écriture des écrivains, soit par le contact avec des originaux ou par le partage d'expérience. Ils peuvent développer un regard critique et « entrer dans la matérialité du processus créatif » (Brière-Haquet, 2019, p.40). Lorsque l'écrivain présente son processus d'écriture, l'élève reconnaît des situations qui peuvent s'apparenter à ses propres démarches d'écriture qu'il vit lui-même dans un cadre scolaire ou extrascolaire, ce qui peut contribuer à la construction de la posture d'auteur chez les élèves, telle que décrite par Turgeon et Tremblay (2018). L'élève peut alors passer d'un statut de scripteur à celui d'auteur (Brière-Haquet, 2019). L'auteure jeunesse Andrée Poulin (2007) partage dans un article son expérience d'animation en milieu scolaire lorsqu'elle présente ses manuscrits raturés aux élèves horrifiés et surpris de voir le travail derrière le texte fini. L'auteure, non sans référer aux « brouillons » et au travail de réécriture souvent demandé à l'école, annonce aux élèves que « [qu']écrire, c'est avant tout récrire » (Poulin, 2007, p. 79). Avec ses plans et manuscrits, Poulin (2007) illustre donc aux élèves que le travail de planification et de réécriture n'est pas propre au milieu scolaire et est même pratiqué par les écrivains professionnels avant d'arriver au résultat final qu'est le livre. Chartrand (2013), didacticienne du français, soulève cette idée selon laquelle, « au cours de leur scolarité, les élèves devraient se faire dire et redire qu'écrire, c'est réécrire et que la correction de texte, c'est

leur affaire, pas d'abord et principalement celle du "prof" » (n.p.). La rencontre avec un écrivain en classe peut permettre aux élèves de saisir l'importance de la réécriture et de la révision.

Par la rencontre avec un écrivain en classe, les élèves ont accès à cette part du processus d'écriture authentique par lequel les écrivains passent. Meirieu (2003), quant à lui, avance « [qu'] il est bon qu'ils entendent de la part d'écrivains qu'écrire c'est passer par une forme d'ascèse, de souffrance et que cela fait partie de la démarche d'écriture » (p. 3). L'écrivain peut partager les difficultés liées à l'écriture, la longueur du processus, mais aussi le sentiment d'accomplissement qu'il en retire. Dans la même idée, Friot (2002) partage aux élèves, lors des rencontres, les imperfections de ses textes et les « remords » qu'il vit. Les élèves peuvent alors constater que même une œuvre publiée a ses travers et qu'un écrivain peut vivre des insatisfactions à son égard. Les élèves pourront se reconnaître dans le processus et comprendre que leur ressenti peut être naturel et vécu par des professionnels.

Les rencontres avec des écrivains permettraient également de « donner une autre voie d'accès au texte » (Dissez, 2014, p. 35). Les élèves peuvent s'ouvrir au texte, mais aussi le percevoir différemment grâce au regard de l'écrivain. Dans un entretien pour l'ARALD, Meirieu (2003) soulève le fait que

la rencontre avec l'écrivain permet en quelque sorte de « désontologiser » le livre, c'est-à-dire qu'il n'est plus un objet ontologique devant faire l'objet d'une vénération absolue, mais il devient un objet culturel inscrit dans un contexte, avec

un auteur, un éditeur... Il peut donc faire l'objet d'une critique, on peut se l'approprier de diverses manières et il n'est pas, pour employer l'expression cartésienne, dans l'ordre des essences éternelles et immuables. (p. 2)

En effet, la rencontre avec un écrivain permettrait à l'élève d'avoir un rapport vivant à la culture et d'adopter une posture critique à son égard (Meirieu, 2003). Au Québec, les classiques de la littérature sont plus souvent lus au collégial (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012). Leur statut de classique les rend plus difficilement critiquables. Au primaire et au secondaire, les enseignants et les enseignantes du Québec tendraient plutôt vers des écrivains et des œuvres variés, formant généralement un corpus plus hétérogène et actuel (Dezutter et al., 2012). Cela dit, les rencontres avec des écrivains auraient cette fonction de contribuer à ouvrir l'esprit critique de l'élève et de le placer devant des œuvres et des auteurs devant lesquels « on ne se situe pas autant dans cette situation d'admiration obligée » (Meirieu, 2003, p. 2).

Les rencontres avec des écrivains sont liées à la lecture et à l'écriture par le fondement de ces rencontres, mais également par les objectifs poursuivis, leurs modalités d'organisation et leur contenu. Elles ont donc le potentiel d'exercer, selon nous, un impact sur le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves et, encore plus largement, sur leur rapport à l'écrit.

3. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La définition du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008) et les clarifications autour des dispositifs de rencontres avec des écrivains nous ont permis de formuler notre objectif général de recherche :

Analyser, selon le discours des élèves, l'impact de la rencontre avec un écrivain sur le rapport à l'écrit des élèves du secondaire.

Pour répondre à notre question de recherche et à notre objectif général de recherche, les objectifs spécifiques de recherche visent à :

- 3) caractériser diverses rencontres avec des écrivains tenues dans le cadre des cours de français au secondaire;
- 4) analyser ces impacts des rencontres sur les quatre dimensions du rapport à l'écrit des élèves et en fonction des caractéristiques suivantes :
 - le mode d'organisation de la rencontre (le dispositif de rencontre, la préparation des élèves et son contenu);
 - le genre des élèves.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Notre projet de recherche de maîtrise s'inscrit dans une recherche plus vaste intitulée *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*, (Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau, 2018). Dans ce chapitre, nous délimitons d'abord la méthodologie adoptée pour la recherche source. Puis, nous abordons les démarches éthiques entreprises. Enfin, nous décrivons la méthodologie de notre recherche spécifique en précisant le type de recherche, la population de référence et l'échantillon retenus, les méthodes et outils de collecte de données ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des données.

1. LA RECHERCHE SOURCE

La collecte de données de la recherche de Dezutter et ses collègues (2018) s'est tenue sur deux ans, soit au cours des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017. La recherche est de type descriptif et évaluatif. Le type de recherche descriptif fait la description d'un phénomène pour mieux le comprendre (Fortin et Gagnon, 2016) alors que la recherche évaluative vise à améliorer et à valider un dispositif (Depover, Karsenti et Komis, 2011). Cette recherche adopte une approche mixte, quantitative et qualitative, de collecte et d'analyse des données. Les objectifs de la recherche étaient de :

- 1) Dresser un état des lieux des activités culturelles mises en place à l'école et initiées par les enseignants de français ou dans le cadre des cours de français au 3^e cycle du primaire et aux deux cycles du secondaire au Québec.
- 2) Analyser les impacts des différents types d'activités culturelles sur le rapport à l'écrit et la motivation des élèves du 3^e cycle du primaire et des deux cycles du secondaire en milieu urbain et en milieu rural.
- 3) Identifier les conditions optimales permettant d'accroître l'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit et la motivation des élèves en lecture et en écriture.

2. LE TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche de maîtrise est descriptive mixte puisqu'elle cherche à décrire le rapport à l'écrit des élèves, à la suite d'une rencontre avec un écrivain en classe. La structure descriptive « a pour but essentiel de décrire un état pour documenter, de façon fiable, une situation » (Gauthier, 2009, p. 173). La recherche descriptive s'intéresse spécifiquement au point de vue des individus pour en faire la description (Gauthier, 2009). Elle tient compte d'un plus grand nombre de participants que l'étude de cas, mais fait une analyse moins spécifique des données. La recherche descriptive considère donc « de nombreuses situations pour s'assurer de bien dépeindre l'ensemble de l'objet de recherche » (Gauthier, 2009, p. 175). Toutefois, la structure descriptive permet seulement d'établir les relations de causes à effets par inférence, au regard du discours des participants (Gauthier, 2009). C'est la conception des élèves, exprimée dans les entrevues et dans l'enquête, qui permet d'inférer la relation de cause à effet.

Dans notre recherche spécifique, nous faisons la description des rencontres avec des écrivains et analysons le discours des élèves à la suite de ces rencontres, sans chercher à en faire une évaluation. Les effets des rencontres sur le rapport à l'écrit, ressortis de notre analyse, tiennent donc du discours des élèves provenant de l'enquête et des entrevues.

3. LES MÉTHODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Quatre méthodes de collecte de données ont été mobilisées dans la recherche de Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018) afin de répondre aux objectifs de la recherche : l'enquête auprès des personnes enseignantes (3.1), l'enquête auprès des élèves (3.2), l'observation directe (3.3), le groupe de discussion (3.4) et l'entrevue semi-dirigée (3.5). Les instruments de collecte de données utilisés dans le cadre de la recherche ont permis d'obtenir des données qualitatives et quantitatives.

Les données de notre propre projet proviennent donc de cette recherche de Dezutter et ses collègues (2018). Pour les besoins de notre mémoire, nous avons choisi un angle précis, soit la rencontre avec un écrivain en classe, donnant lieu à la sélection d'une population de référence et d'un échantillon plus restreint. Parmi les diverses méthodes de collecte de l'équipe de recherche, nous avons choisi celles qui convenaient le mieux à l'atteinte de nos objectifs de recherche.

Différentes méthodes de collecte de données ont été sélectionnées pour notre recherche afin d'obtenir une triangulation des données. La triangulation des méthodes de collecte permet « d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront

ressortir des perspectives diverses » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143). Parmi les méthodes sélectionnées dans la recherche de Dezutte, Beaudry, Lemonchois et Falardeau. (2018), nous avons conservé diverses méthodes qui nous permettent de combiner plusieurs perspectives : l'observation directe, l'entrevue semi-dirigée et l'enquête. Nous présentons ici les cinq méthodes et outils de collecte de données utilisés par l'équipe de Dezutter en précisant ce que nous avons retenu pour notre propre projet.

3.1 L'enquête auprès des personnes enseignantes

L'enquête s'adresse aux personnes enseignantse en français au troisième cycle du primaire et à l'ensemble du secondaire du Québec. Le questionnaire, instrument utilisé pour collecter les données, s'est inspiré des travaux de Karsenti et Tardif (2003) ainsi que de Jacob et Bélanger (2009; 2014). Les personnes enseignantes indiquent d'abord s'ils ont déjà organisé une rencontre avec des acteurs du monde culturel, un atelier de pratique avec les élèves, un évènement culturel ou un projet de création culturelle. Puis, s'il y a lieu, ils sont amenés à détailler chacune des activités qu'ils ont organisées. Des questions ouvertes, à choix multiples et à échelle sont utilisées pour aborder sous différents angles les caractéristiques des activités culturelles menées par les personnes enseignantes : la description de l'activité, la collaboration avec les intervenants externes, les disciplines artistiques et scolaires de l'activité, la durée, l'implication de l'enseignant pendant et après l'activité, les compétences en français mobilisées par les élèves, les finalités de l'activité, etc. L'enquête permet également de dresser le profil de ces personnes enseignantes qui mettent en place des activités culturelles.

Pour notre projet, les résultats obtenus par l'enquête auprès des personnes enseignantes n'ont pas été retenus puisqu'ils ne servent pas l'atteinte de nos objectifs, à savoir de décrire les rencontres avec des écrivains et d'en analyser les impacts sur le rapport à l'écrit des élèves. Il faut toutefois indiquer que selon les résultats de cette enquête, les rencontres avec des écrivains faisaient partie des activités culturelles les plus fréquentes (Beaudry et al., 2017).

3.2 L'enquête auprès des élèves

La flexibilité et la polyvalence sont des avantages du questionnaire, qui permet d'obtenir des informations rapidement et auprès d'un grand nombre de participants (Blais et Durand, 2009). Dans le projet de Dezutter et ses collègues (2018), les élèves pouvaient compléter le questionnaire sur papier ou en ligne, sur la plateforme *Google Forms*, selon le choix de leur enseignant. Dans les deux cas, l'administration était faite en classe par la personne enseignante.

Le questionnaire doit répondre à certains critères pour éviter autant que possible des sources de biais. Il doit être rédigé dans un langage compréhensible pour les répondants (Blais et Durand, 2009). Les questions doivent être formulées clairement et être ni trop longues ni trop nombreuses (Boudreault et Cadieux, 2011). Pour la recherche source, une première version du questionnaire a été soumise à quelques répondants volontaires afin de recueillir leurs commentaires pour faire des ajustements. Dans le questionnaire, il faut « éviter d'orienter la réponse dans la formulation de la question; il est préférable d'employer une forme impersonnelle » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 167). Ces mesures collaborent à assurer la validité des données

et à réduire le risque de réponses biaisées. De plus, les répondants doivent « vouloir et pouvoir communiquer sans distorsion l'information » (Blais et Durand, 2009, p. 449). Le questionnaire doit à la fois répondre aux besoins de la recherche et favoriser « l'expression la plus complète possible des répondants » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 167).

L'enquête destinée aux élèves (annexe A) s'intéresse au rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008) et à la motivation des élèves en lecture et en écriture (Viau, 2009). Les élèves répondent au questionnaire avant de vivre l'activité culturelle, puis le complètent une deuxième fois environ un mois après l'activité. Ces deux passations permettent d'obtenir une mesure de comparaison. Le questionnaire a été construit à partir des travaux de Barré-De Miniac (2000; 2002) et Chartrand et Prince (2009). Le questionnaire comporte trois sections : questions générales, lire et écrire à l'école ainsi que lire et écrire en dehors de l'école. L'instrument de collecte bâti pour l'enquête, le questionnaire, s'intéresse entre autres à l'autoévaluation de l'élève en lecture et en écriture, à ses pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture ainsi qu'à ses conceptions de la valeur de l'écrit. Les élèves répondent, selon les questions, sur une échelle de Likert de quatre ou de dix niveaux.

3.3 L'observation directe

L'observation directe a été réalisée lors des rencontres avec des écrivains en classe à l'aide de la grille d'observation, l'instrument de collecte élaboré dans le cadre de la recherche source. La méthode de collecte de l'observation est « utilisée pour cerner des situations sociales dont la

dynamique, les processus et les composantes sont à découvrir» (Laperrière, 2009, p. 317). L'observation ne doit pas être comprise en elle seule; elle doit considérer le contexte dans lequel elle s'inscrit. Pour notre projet, les entrevues avec les élèves et les entrevues avec les personnes enseignantes entrent ainsi en complémentarité avec l'observation.

L'instrument retenu pour garder des traces des observations est la grille d'observation, dont la prise de notes doit être « concrète, descriptive et neutre » (Laperrière, 2009, p. 327). Les notes doivent décrire avec fidélité la situation. Les événements rapportés sont donc des actions concrètes et ne sont pas basés sur les impressions de l'observateur. Dans l'observation, la subjectivité de l'observateur ne peut toutefois pas être complètement écartée. Seulement dans la sélection des événements observés et notés, il y a une prise de décision. Pour minimiser cette subjectivité dans l'observation, l'observateur doit adopter une attitude égalitaire (Laperrière, 2009).

Dans notre collecte de données, les notes ont été prises en deux temps. D'abord, les notes sont prises rapidement au moment où l'activité se déroule, de manière brève, télégraphique et peu structurée. Dans les 48 heures suivant l'activité, les notes manuscrites sont reportées à l'ordinateur et transformées dans un compte rendu extensif où des précisions peuvent être amenées et où la structure est retravaillée. Les notes qui peuvent sembler peu pertinentes pour la recherche sont consignées puisqu'elles « se révèlent, à l'analyse, une source indispensable d'interprétation juste et de compréhension exhaustive de la réalité » (Laperrière, 2009, p. 328). Les biais de mémoire et les hypothèses peuvent ainsi, autant que possible, être évités.

L'observation directe a été faite en classe au moment des activités culturelles à l'aide d'une grille d'observation (annexe B) qui a servi d'instrument de collecte. La grille d'observation, créée par l'équipe de recherche de Dezutter et ses collègues, comporte différentes sections :

- caractéristiques du groupe;
- type d'activité culturelle;
- description du lieu;
- interventions de la personne enseignante, de la personne intervenante du monde culturel et des élèves;
- modalité d'intervention;
- manifestations d'intérêt ou de désintérêt de la part des élèves (verbales et non verbales);
- matériel utilisé;
- séquence observée;
- description des tâches d'écriture et/ou de lecture;
- incidents particuliers;
- résumé.

Cette grille permet donc de consigner, entre autres, les interventions des personnes enseignantes, des élèves et des intervenants selon différentes catégories ainsi que le déroulement des activités culturelles et leur mode d'organisation.

3.4 Le groupe de discussion semi-dirigé

Le groupe de discussion était mené avec quatre à six élèves une semaine après la rencontre avec l'écrivain. Lorsque possible, le groupe était composé à parts égales de filles et de garçons. Le groupe de discussion comporte plusieurs avantages pour la recherche, notamment par son efficacité puisqu'il permet de questionner plusieurs participants à la fois par rapport à l'entrevue individuelle. Les questions ouvertes laissent la liberté aux participants de nuancer leurs réponses et de fournir des explications comme dans une entrevue individuelle, ce que le questionnaire ne permet pas. De plus, les interactions entre les participants « peuvent engendrer des réactions » et « aider certains participants à se former une opinion sur un sujet » (Geoffrion, 2009, p. 392). Un sentiment de sécurité peut également se dégager du groupe, encourageant ainsi les participants à se confier : « L'ouverture démontrée par les uns invite la participation des autres. Il serait parfois impossible d'obtenir les mêmes confidences dans une entrevue face à face » (Geoffrion, 2009, p. 393). La dynamique de groupe, si elle peut être bénéfique, peut également être un inconvénient du groupe de discussion. Certains participants pourraient se montrer plus réservés devant les autres ou certains pourraient donner un point de vue qui va dans le même sens que les autres ou qui le valorisera plutôt que de partager sa réelle opinion (Geoffrion, 2009).

L'instrument de collecte utilisé pour mener ces entrevues est un guide d'entrevue de Dezutter et ses collègues (2018) qui a été bâti sur le principe d'une entrevue semi-dirigée, c'est-à-dire qu'il propose une série de thèmes et de questions ouvertes sans toutefois avoir la même contrainte dans les échanges que dans une entrevue dirigée (Savoie-Zajc, 2011). L'animateur ou

l'animatrice se laisse « guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340). Il ou elle gère les échanges tout en s'assurant que le sujet ne dérive pas de manière significative des thèmes ciblés par le guide d'entrevue (Fortin et Gagnon, 2016). La discussion de groupe semi-dirigée est faite de façon souple, mais constante d'une entrevue à l'autre. Les discussions ont été enregistrées, puis transcrites afin d'en faciliter l'analyse. Dans le guide d'entrevue, les commentaires généraux, les préférences, les éléments marquants et les impacts sur le rapport à l'écrit sont abordés.

Le groupe de discussion semi-dirigé est réalisé à l'aide d'un guide d'entrevue comme instrument de collecte (annexe C). Les travaux de Lemonchois (2010), de Burnard et Swann (2010) et le cadre de référence du rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008) ont servi de base pour la construction du guide d'entrevue. Durant l'entrevue, les élèves sont amenés à parler de leur rapport à l'écrit à la suite de l'activité, leur motivation en lecture et en écriture et leur appréciation de l'activité.

3.5 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Des entrevues individuelles téléphoniques semi-dirigées ont été menées auprès des personnes enseignantes environ un mois après l'activité culturelle. L'instrument retenu est un guide d'entrevue (annexe D) qui a été construit, sur la base des travaux de Lemonchois (2010) et de Burnard et Swann (2010), de sorte à obtenir la perception des personnes enseignantes quant à

l'impact de l'activité culturelle, au regard de différents facteurs, sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture. L'entrevue fournit également des informations quant à l'organisation de l'activité ainsi que les objectifs de l'activité et leur degré d'atteinte.

Dans notre projet, nous avons considéré l'entrevue individuelle avec les personnes enseignantes pour obtenir certaines informations complémentaires sur les projets, mais nous n'en avons pas fait l'analyse.

4. LES ÉTAPES DE COLLECTE DE DONNÉES ET L'ÉCHANTILLON

Dans cette section, nous présentons les étapes de la collecte de données et l'échantillon total de la recherche source pour ensuite spécifier la population de référence et l'échantillon retenus dans notre recherche de maîtrise.

4.1 Les étapes et l'échantillon de la recherche source

Les personnes enseignantes du troisième cycle du primaire et des deux cycles du secondaire organisant une activité culturelle, en classe de français, constituent la population de référence dans le cadre de la recherche de Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018). La population de référence inclut également les élèves du dernier cycle du primaire et de l'ensemble du secondaire, provenant d'écoles publiques ou privées du Québec, vivant une activité culturelle pendant l'année scolaire en cours.

L'enquête auprès des personnes enseignantes a été diffusée en ligne de mai à juillet 2015 par le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ), par l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) et par l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP). Dans cette enquête, les personnes enseignantes pouvaient manifester leur intérêt à participer aux prochaines étapes de la recherche. Ils étaient par la suite contactés en septembre 2015 et 2016 et confirmaient la mise en place d'une activité culturelle au cours de l'année scolaire et réitéraient ou non leur intérêt à participer à la recherche. Un échantillon de convenance a donc été créé. Les individus se portant volontaires « ont généralement des caractéristiques psychologiques particulières (volonté de plaire, désir de connaître [...], etc.) » (Beaudry, 2009, p. 264). Dans le cas précis de la recherche de Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018), il est possible que l'échantillon soit composé de personnes enseignantes ayant déjà un intérêt pour les activités culturelles. Le tableau 2 présente les dates de début et de fin pour chaque étape de la collecte de données ainsi qu'un aperçu de l'échantillon.

Tableau 2. Les étapes de la collecte de données

Étapes	Début de collecte	Fin de collecte	Échantillon
Enquête auprès des enseignants	Mai 2015	Juillet 2015	267 enseignants
Collecte 2015-2016	Décembre 2015	Mai 2016	6 groupes
Collecte 2016-2017	Octobre 2016	Juin 2017	16 groupes

L'échantillon de convenance comprend 267 personnes enseignantes du dernier cycle du primaire et des deux cycles du secondaire ayant complété une enquête en ligne.

Les observations, les entrevues de groupes avec les élèves, les entrevues individuelles avec les personnes enseignantes et l'enquête se sont déroulées sur deux années scolaires, de décembre 2015 à juin 2017. Un questionnaire a été rempli par 364 élèves pour une première passation, puis resoumis aux élèves ($n=236$) un mois après chaque activité culturelle. L'observation de 15 activités culturelles a été réalisée auprès de 22 groupes d'élèves, parmi lesquels neuf étaient au primaire et 13 au secondaire. Les activités culturelles se divisaient en neuf rencontres avec des écrivains, trois sorties au théâtre, deux sorties à la bibliothèque et une sortie au musée. Une semaine après l'activité culturelle, des groupes de discussion semi-dirigés étaient réalisés avec les élèves. La sélection des élèves s'est faite sur une base volontaire. Vingt-deux entrevues de groupe ont été faites, pour un total de 124 élèves. Un mois après les activités culturelles, des entrevues individuelles téléphoniques étaient réalisées avec les personnes enseignantes. Quinze d'entre elles ont participé à cette étape. L'année scolaire 2015-2016 a été marquée par des compressions syndicales des activités culturelles dans les écoles publiques québécoises, rendant les possibilités de collectes plus parcellaires lors de la première année qu'initialement attendu.

4.1 La population et l'échantillon de la recherche spécifique

La population de référence de notre projet est constituée par les élèves du Québec, au secondaire, vivant, dans le cadre du cours de français, la rencontre avec un écrivain en classe. Les

personnes enseignantes du secondaire en français, organisant une rencontre avec un écrivain en classe, s'inscrivent également dans notre population de référence. Nous avons retenu seulement les élèves du secondaire dans notre population de référence puisque, comme nous l'avons vu dans la problématique, les résultats et les pratiques de lecture et d'écriture observent une baisse chez les élèves du secondaire par rapport à ceux du primaire (Gouvernement du Québec, 2012; Morin, 2014).

L'échantillon a été sélectionné, au regard de nos objectifs de recherche et de notre population de référence, parmi les participants de la recherche de Dezutter et ses collègues (2018). Quatre rencontres différentes avec des écrivains ont été observées au secondaire. Le tableau 3, à la page suivante, rassemble les informations sur les neuf rencontres observées : nombre de groupes, dispositif de rencontre, durée, niveau scolaire et caractéristiques de l'école.

Tableau 3. Le récapitulatif des rencontres avec des écrivains de l'échantillon

École	Nombre de groupes	Type de rencontre	Durée	Date de la rencontre	Niveau scolaire	Caractéristiques de l'école
SC	2	Rencontre de type conférence avec une écrivaine	55 min.	Décembre 2015	2 ^e secondaire	École privée
BH	2	Rencontre de type conférence avec un écrivain	60 min.	Février 2017	2 ^e secondaire	École publique en milieu défavorisé

FJ	2	Rencontre de type conférence avec un écrivain	55 min.	Avril 2017	3 ^e secondaire	École privée pour filles
CP	1	Atelier d'écriture	2 rencontres de 75 min sur 2 semaines	Avril 2017	3 ^e secondaire	École publique anglophone

Dans notre échantillon, trois rencontres ont été organisées sous le modèle de la conférence et l'une était un atelier d'écriture. L'école CP est une institution anglophone, où l'atelier se déroulait en classe de français langue seconde. La rencontre avec un écrivain peut intervenir sur le rapport à l'écrit de ces élèves, tant en français qu'en anglais, et il demeure pertinent de s'intéresser à son impact. La résidence d'écrivain n'est pas représentée dans notre échantillon. Cela s'explique notamment par le fait que les résidences d'écrivains n'étaient pas encore soutenues par le programme *La culture à l'école* au moment de la collecte de données. Le principal soutien pour les résidences était le programme UEMPT, s'adressant aux écoles primaires en milieu défavorisé et ne correspondait donc pas à notre population de référence.

Des élèves ont été sélectionnés, sur une base volontaire, dans chacun des sept groupes, pour participer à une discussion de groupe. Sept entrevues de groupes ont été réalisées avec un total de 38 élèves, 22 filles et 16 garçons. Ce sont 119 élèves qui ont complété la première passation du questionnaire et 59 élèves, la deuxième passation. Le nombre d'élèves a diminué entre les deux passations puisque l'une des enseignantes participant à la recherche a été en congé de maternité.

Quatre entrevues individuelles téléphoniques ont été réalisées avec les personnes enseignantes. Le tableau 4 dresse un récapitulatif de l'échantillon pour chaque étape de la collecte de données et pour chaque école.

Tableau 4. L'échantillon pour chaque étape de la collecte

	Élèves en entrevue de groupe	Répondants à l'enquête 1	Enseignants en entrevue
SC	12	60	1
BH	11	14	1
FJ	9	33	1
CP	6	12	1
Total	38	119	4

Les écoles dans lesquelles les collectes se sont déroulées étaient situées dans trois régions administratives du Québec : Montréal (2), l'Outaouais (1) et les Laurentides (1). Certaines écoles proviennent du secteur privé (2) ou anglophone (1). Parmi les sept groupes d'élèves observés lors des rencontres avec des écrivains, deux groupes d'élèves étaient considérés comme étant en grande difficulté. Selon les indices de défavorisation de 2016-2017 (Gouvernement du Québec, 2017b), une école avait un rang décile de seuil de faible revenu de 10 et l'autre, de 3. Les institutions privées ne reçoivent pas d'indice de défavorisation. Deux écoles étaient de grande taille (plus de 1 000 élèves) et deux étaient de taille moyenne (entre 500 et 800 élèves).

Lors des entrevues de groupe, certains élèves ont montré des signes de gêne (élève CP-13F) ou d'indiscipline (groupe BHA). Il est donc possible que ces élèves soient moins représentés

dans les extraits de verbatims ressortis dans les résultats puisqu'ils s'exprimaient moins ou de manière moins détaillée que d'autres élèves. Nous avons tout de même conservé ces élèves dans notre échantillon puisqu'ils ont tout de même partagé leurs points de vue sans toutefois les élaborer.

5. L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Le certificat du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke a été obtenu par l'équipe de recherche du professeur Dezutter. Les formulaires de consentement ont été remplis par les personnes enseignantes (annexe E) et par les parents des élèves (annexe F) participant à la recherche. Une lettre d'information accompagnait le formulaire de consentement destiné aux parents. L'équipe de recherche s'est engagée à rendre anonyme et à protéger l'identité des élèves et des personnes enseignantes, à respecter le droit de retrait de chaque participant et à détruire les données brutes cinq ans après la fin de la recherche.

6. LE TRAITEMENT SECONDAIRE DES DONNÉES

Le traitement secondaire des données consiste à faire l'analyse « des éléments informatifs rassemblés pour des fins autres que celles pour lesquelles les données avaient été recueillies initialement » (Turgeon et Bernatchez, 2009, p. 490). L'utilisation secondaire de données comporte l'avantage de préciser des informations qui n'ont pas été traitées dans la recherche initiale (Turgeon et Bernatchez, 2009). Dans le cadre du projet de Dezutter et ses collègues (2018),

nous avons eu l'opportunité d'agir personnellement à titre d'auxiliaire de recherche, menant ainsi la collecte de données dans 20 des 22 groupes composant l'échantillon de la recherche source ainsi que dans tous les groupes composant notre échantillon de recherche de maîtrise. Cette implication nous permet d'avoir une connaissance pointue des données disposées, éliminant ainsi les inconvénients normalement rencontrés dans l'utilisation secondaire des données. « Le manque de disponibilité de l'information » (Turgeon et Bernatchez, 2009, p. 495) et « le temps de se familiariser avec les détails des données » (p. 497) ne sont donc pas des enjeux dans notre cas spécifique. Malgré la différence observable entre les objectifs de la recherche de Dezutter, Beaudry, Lemonchois et Falardeau (2018) et nos propres objectifs, les méthodes et les instruments de collecte de données mis en place permettent de répondre adéquatement à notre question de recherche.

7. L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse de l'ensemble des données passe par l'analyse des grilles d'observation, par l'analyse thématique des transcriptions des propos tenus lors des groupes de discussion ainsi que par l'analyse descriptive des statistiques établies en fonction des réponses aux questionnaires.

7.1 L'analyse des grilles d'observation

Pour remplir notre premier objectif spécifique visant à décrire les rencontres avec des écrivains en classe de français, nous avons fait l'analyse des grilles d'observation. Pour la recherche de Dezutter et ses collègues (2018), nous avons résumé chaque grille quant à ses

modalités d'organisation : dispositif de rencontre, objectifs de l'activité, durée, déroulement, séquence d'enseignement et d'apprentissage menée, engagement des élèves. Nous avons également reporté les sections de la grille d'observation en format binaire sur *Excel* afin d'avoir un regard d'ensemble sur les rencontres. Le tableau 5 contient un extrait du document *Excel* ainsi qu'une partie des observations pour deux groupes.

Tableau 5. Un extrait du récapitulatif des grilles d'observation

Catégorie	Sous-catégorie	SCA	HBA
Rôles des intervenants			
Enseignant			
	Présenter la personne externe	0	1
	Présenter du contenu lié au travail de l'enseignant	0	0
	Gérer la discipline	1	0
	Poser des questions à l'écrivain	1	0
Écrivain			
	Se présenter	0	1
	Présenter du contenu lié à l'intervention	1	1
	Gérer la discipline	0	0
	Poser des questions à l'enseignant	0	0
Élèves			
	Présenter au groupe le fruit d'un travail	0	0
	Poser une question à la personne enseignante	0	0
	Poser une question à la personne invitée	1	1

Une donnée binaire est attribuée aux groupes pour chaque catégorie, où 1 est égal à « oui » et 0, à « non ». Ce travail de synthèse nous permet de percevoir les ressemblances et les différences entre les rencontres et d'en faire la description. Nous avons repris ce travail d'analyse réalisé pour l'équipe de Dezutter et ses collègues (2018) et avons sélectionné les informations pertinentes qui nous ont permis de tracer les portraits des rencontres avec des écrivains, en adéquation avec notre cadre de référence. Les grilles d'observation complétées comprennent des informations pertinentes, en adéquation avec notre cadre de référence, sur les objectifs poursuivis (partie 5b), les modalités d'organisation (parties 1, 4 et 5b) et les contenus (parties 3, 6 et 7). La grille d'observation permettait également de noter des informations sur l'engagement des élèves lors de la rencontre, notamment leurs signes non verbaux d'intérêt ou de distraction. Nous n'avons pas retenu pas cette information pour la description des rencontres puisque nous considérons qu'elle n'est pas constitutive du dispositif de rencontre. L'engagement des élèves lors d'une activité est un concept en lui-même et il n'est pas abordé dans notre cadre de référence. Pour ces raisons, nous avons écarté cette information.

7.2 L'analyse thématique des verbatims d'entrevue

Pour atteindre notre objectif général de recherche, les interventions dans les groupes de discussions avec les élèves ont fait l'objet d'une analyse qualitative des données, plus spécifiquement par l'analyse thématique avec l'intermédiaire du logiciel NVivo. L'analyse thématique est utilisée dans le but de « repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Dans ces conditions, il s'agit de produire une reformulation du contenu de

l'énoncé sous une forme condensée et formelle » (Negura, 2006, p. 4). Paillé et Mucchielli (2012) précisent que les thèmes émergeant de l'exercice de thématisation se doivent d'être représentatifs du contenu analysé, tout en prenant en considération l'orientation de la recherche, définie dans la problématique du chercheur.

Le relevé de thèmes créé par l'exercice de thématisation a ensuite fait l'objet d'un travail de classement par des fusions, regroupements, hiérarchisations et subdivisions (Paillé et Mucchielli, 2012) en fonction du rapport à l'écrit. Dans le guide d'entrevue, les informations sur le rapport à l'écrit des élèves sont plus susceptibles de ressortir aux questions 1, 2, 3 et 5 qui portent sur l'appréciation générale des élèves, sur ce qu'ils ont retenu de l'activité et sur l'influence de la rencontre sur leurs perceptions de la lecture et de l'écriture. Le tableau 6 regroupe les différentes questions du guide d'entrevue destiné aux élèves et cible les dimensions du RÉ et leurs composantes susceptibles de se retrouver dans le discours des élèves pour chacune d'elles.

Tableau 6. Les dimensions du rapport à l'écrit présentes dans les questions du guide d'entrevue pour les élèves

Questions ⁷	Dimensions du RÉ et leurs composantes
1. Qu'avez-vous à dire sur l'activité que vous avez vécue?	Affective : sentiments, goûts, préférences Axiologique : valeurs pour la réussite professionnelle, sociale ou scolaire Cognitive et métacognitive : savoirs, savoir-faire
2. Quelles sont les choses que vous avez le plus et le moins appréciées? 3. Avez-vous retiré quelque chose en particulier de cette activité?	Cognitive et métacognitive : savoirs, savoir-faire Affective : sentiments, goûts, préférences Axiologique : valeurs pour la réussite professionnelle, sociale ou scolaire

⁷ Les questions ont été écourtées dans le tableau (voir l'annexe C pour le guide d'entrevue complet).

<p>4. L'activité a-t-elle eu une influence sur votre intérêt par rapport aux activités culturelles?</p> <p>6. L'activité a-t-elle eu une influence sur votre intérêt par rapport au cours de français?</p>	<p>Ces questions ne s'intéressent pas spécifiquement au RÉ de l'élève. Ce dernier peut tout de même faire des liens entre les activités culturelles ou le cours de français et la lecture et l'écriture.</p>
<p>5. L'activité a-t-elle eu une influence sur votre intérêt par rapport à la lecture ou à l'écriture? Pourquoi?</p>	<p>Affective : sentiments, goûts, préférences, sentiment de compétence personnelle Axiologique : valeurs pour la réussite professionnelle, sociale ou scolaire Praxéologique : activités de lecture ou d'écriture, genre de l'écrit, longueur de l'écrit, support Cognitive et métacognitive : savoirs, savoir-faire</p>
<p>7. Avez-vous des commentaires à propos du... type d'activité, lieu, intervenant externe, type et modalités d'intervention, matériel utilisé, des tâches d'écriture?</p>	<p>Cette question ne s'intéresse pas spécifiquement au RÉ de l'élève. Celui-ci peut néanmoins s'exprimer sur les différentes dimensions du RÉ en faisant une synthèse de son appréciation de l'activité. Cette question permet également d'avoir plus d'informations sur l'organisation de la rencontre et sur l'opinion de l'élève sur le sujet.</p>

Des informations pertinentes pour nos objectifs de recherche peuvent émerger dans toutes les questions de la discussion de groupe, notamment en raison de la compréhension des questions qui peut varier d'un élève à l'autre et de l'orientation qu'ils peuvent donner à leurs réponses. Nous avons donc fait l'analyse complète des 14 discussions de groupe en portant une attention particulière aux questions 1, 2, 3 et 5.

Les grilles d'observations et les transcriptions des entrevues avec les personnes enseignantes fournissent des informations complètes sur les dispositifs de rencontres avec des écrivains, sur leur mode d'organisation ainsi que sur les activités organisées en amont et en aval

par les personnes enseignantes. Ces informations ont été transposées dans NVivo dans les attributs des élèves. Le dispositif de rencontre vécu (rencontre conférence ou atelier d'écriture), la lecture préalable ou non d'une œuvre de l'auteur en classe, la présence ou non d'activités préparatoires, la présence ou non d'activités de retour ont été transposés en attributs. Les informations ont été complétées avec les données issues des entrevues individuelles des personnes enseignantes. Ces entrevues n'ont pas été analysées en profondeur. Les questions 3, 15 et 17 du guide d'entrevue ont permis de compléter, au besoin, les informations sur l'organisation des rencontres avec les écrivains. Ces informations ont mis en relation les discours des élèves avec les rencontres avec des écrivains et permettent ainsi de répondre à notre objectif général de recherche, cherchant à décrire les impacts des rencontres avec des écrivains sur le rapport à l'écrit des élèves.

Dans le cadre de notre recherche, les questionnaires des élèves rencontrés en entrevues sont utilisés pour attribuer des caractéristiques à ces mêmes élèves. Dans NVivo, une feuille de caractéristiques est attachée à chaque élève rencontré en entrevue. Le questionnaire a ainsi permis de compléter l'information fournie par les élèves dans leur discours, ce qui a fourni de nouveaux éléments d'analyse. Le questionnaire de la première passation a procuré des informations sur l'âge des élèves, sur leurs conceptions de l'utilité et de la valeur de la lecture (question 2.2) et de l'écriture (question 2.4) ainsi que sur leurs pratiques déclarées de lecture (question 3.1) et d'écriture (question 3.2) extrascolaires. Le questionnaire de la deuxième passation a fourni des éléments de comparaison avant et après la rencontre avec un écrivain sur les conceptions de l'utilité et de la valeur de la lecture et de l'écriture ainsi que sur les pratiques déclarées de lecture et

d'écriture extrascolaire. Le tableau 7 fournit un exemple d'informations de premier niveau relevées dans les questionnaires, puis reportées en attributs pour les élèves des entrevues.

Tableau 7. Un extrait des attributs des élèves des entrevues

Élève	Âge	Genre	Pratiques de lecture extrascolaires	Pratiques d'écriture extrascolaires
SSCA15G	13	M	Oui	Non
SSCA18G	13	M	Oui	Non
SSCA20G	13	M	Oui	Non
SSCA23F	13	F	Non	Oui
SSCA24F	13	F	Non	Oui
SSCA28F	13	F	Oui	Non

Les réponses des élèves aux questionnaires ont donc fourni des informations complémentaires sur leurs pratiques et sur leurs perceptions de la lecture et de l'écriture. Ces réponses ont été mises en relation avec les discours des élèves lors des entrevues afin de réaliser l'analyse. Les informations recueillies dans la grille d'observation, complétées par les verbatims d'entrevues avec les personnes enseignantes et les questionnaires ont permis de remplir notre deuxième objectif spécifique et ses sous-objets.

7.3 L'analyse descriptive des données du questionnaire

Les questionnaires des élèves ont fait l'objet d'une analyse descriptive afin de dresser un portrait des pratiques d'écriture et de lecture extrascolaire des élèves avant la rencontre. Les questions 3.1 et 3.2 du questionnaire ont été considérées puisqu'elles s'intéressent à la dimension praxéologique du rapport à l'écrit des élèves. Les statistiques descriptives ont été ressorties sur le logiciel SPSS pour l'ensemble de l'échantillon ayant répondu au premier questionnaire (n=119) en tenant compte du genre des élèves afin d'obtenir des informations qui permettront de remplir notre deuxième objectif spécifique. Les résultats obtenus par les analyses descriptives des questionnaires de la première passation ne sont pas représentatifs de la population de référence, mais ils permettent d'obtenir un portrait des élèves ayant vécu les rencontres avec les écrivains.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, sont présentés les résultats de notre recherche. La description et la caractérisation des différentes rencontres avec les écrivains ouvrent le chapitre (1.). Ensuite, les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves (2.) et les impacts de ces rencontres sur le rapport à l'écrit (3.) sont présentés, d'abord au regard des quatre dimensions du rapport à l'écrit, puis en fonction de nos deux objectifs spécifiques de recherche, soit le mode d'organisation de la rencontre et le genre des élèves.

1. LA DESCRIPTION DES RENCONTRES AVEC DES ÉCRIVAINS

Pour remplir notre premier objectif spécifique, nous proposons ci-après la description des rencontres avec des écrivains tenues en classe de français. Les dispositifs de rencontre sont regroupés en fonction de leur forme : rencontre conférence (1.1) ou atelier d'écriture (1.2). La résidence d'écrivain est absente de notre échantillon. Chaque description comprend, dans l'ordre, les différents éléments constitutifs d'une rencontre avec un écrivain tels que présentés dans le cadre de référence : les objectifs, l'organisation, la préparation des élèves et le contenu de la rencontre.

1.1 Les rencontres conférences

Trois rencontres conférences ont été observées auprès de six groupes d'élèves. Dans les sections suivantes, nous ferons la description des rencontres SC, BH et FJ⁸.

1.1.1 La rencontre SC

Une écrivaine a rencontré les élèves de deuxième secondaire de l'école SC en décembre 2015. Les rencontres étaient d'une durée de 55 minutes chacune. Les groupes SCA et SCB sont en classe ordinaire dans une école privée.

L'écrivaine rencontrée est l'une des auteures les plus lues au Québec dans les écoles secondaires (Dezutter et al., 2012) et une habituée des rencontres dans les écoles depuis des années. Elle est inscrite au *Répertoire des ressources culture-éducation*. Ses œuvres ont été récompensées par différents prix dont le *Prix du Gouverneur général* et le *Prix du livre M. Christie*.

1.1.1.1 Les objectifs de l'enseignante

En organisant la rencontre, l'enseignante avait pour objectif que les élèves rencontrent une personne écrivaine afin de rendre les écrivains plus accessibles. À l'école SC, la deuxième secondaire est la seule année où les élèves rencontrent un écrivain. L'enseignante avait également

⁸ Les rencontres dans les écoles SC, BH et FJ ont été vécues avec chacune deux groupes d'élèves. Lorsque nous évoquons l'expérience vécue par les deux groupes, nous référons au code général « SC », « BH » ou « FJ ». Lorsqu'un groupe doit être spécifié, nous le nommons « SCA ou SCB », « BHA ou BHB » ou « FJA ou FJB ».

pour objectif de permettre aux élèves de mieux prendre conscience du processus d'écriture, « *de voir ce qui se passe derrière l'écriture d'un livre, de poursuivre aussi, d'aller au-delà de juste la lecture d'un roman* » (enseignante SC). L'enseignante avait préalablement formulé cet objectif à l'écrivaine. Développer la motivation des élèves en lecture et en écriture ainsi que travailler le genre de la lettre faisaient également partie des objectifs.

1.1.1.2 L'organisation

La rencontre a été soutenue par le programme *La culture à l'école*. Il s'agit de la troisième année où cette écrivaine est invitée à l'école SC. L'écrivaine a rencontré sept groupes de deuxième secondaire sur deux jours, à raison de trois rencontres par jour. Les groupes étaient vus individuellement, à l'exception de deux groupes qui étaient jumelés pour permettre de faire les rencontres en deux jours. Nous avons observé les groupes SCA et SCB qui étaient rencontrés individuellement. La rencontre s'est tenue dans la bibliothèque scolaire, décorée avec des affiches des œuvres de l'écrivaine accompagnées de résumés des livres. La bibliothécaire a participé à l'organisation de la rencontre.

1.1.1.3 La préparation des élèves

Avant la rencontre, les élèves ont lu un roman de l'écrivaine imposé par l'enseignante. Une série d'activités, dont certaines ont fait l'objet d'une évaluation, étaient organisées autour du roman pour s'assurer de leur compréhension et pour travailler le récit policier. Dans le cadre du cours de citoyenneté numérique donné par l'enseignante de français, dans laquelle ils adressaient des

questions ainsi que des commentaires positifs et constructifs à l'écrivaine, les élèves ont ensuite écrit une lettre sous forme de courriel. Dans la lettre, les élèves devaient attribuer une note entre 1 et 10 pour le roman lu. L'enseignante choisissait les meilleures lettres pour qu'elles soient transmises à l'écrivaine. Le genre de la lettre a été travaillé en classe.

1.1.1.4 Le contenu de la rencontre

La rencontre se tenait en grand groupe. L'écrivaine a d'abord présenté ses différentes œuvres, puis les élèves ont été invités à poser des questions pour la suite de la rencontre. Avant la rencontre, l'écrivaine a lu les lettres que les élèves lui ont écrites et y faisait parfois référence en répondant à des questions ou en réagissant aux commentaires. Dans leurs questions, certains élèves cherchaient à obtenir des informations sur le roman qu'ils ont lu (la relation entre les personnages, l'enquête), sur l'origine des idées, sur une possible suite à l'œuvre, sur le métier d'écrivain (collaboration avec la maison d'édition, visite dans les écoles) ainsi que sur les pratiques d'écriture actuelles de l'écrivaine et quand elle avait leur âge. L'écrivaine a présenté aux élèves ses plans et des documents annotés qui ont servi pour l'écriture de trois romans dont celui que les élèves ont lu et celui actuellement en cours de rédaction. À la fin de la rencontre, l'écrivaine a fait un tirage de trois de ses romans dans chaque groupe.

1.1.2 La rencontre BH

Une rencontre a été organisée avec un écrivain à l'école BH auprès des élèves de deuxième secondaire en février 2017. Les rencontres de type conférence étaient d'une durée de 60 minutes

chacune. Les groupes observés, BHA et BHB, sont inscrits dans une classe ordinaire, mais sont tous considérés, selon les personnes enseignantes, comme étant des élèves en difficulté.

L'écrivain prolifique ayant participé à la rencontre BH est spécialisé dans le roman policier. Il est inscrit au *Répertoire des ressources culture-éducation* et est très actif dans les écoles chaque année.

1.1.2.1 Les objectifs de l'enseignante

Les objectifs poursuivis par l'enseignante étaient de travailler le genre policier différemment que sous un angle scolaire, d'initier les élèves aux codes du policier et de voir la démarche de création de l'écrivain. L'enseignante souhaitait également motiver ses élèves et les mettre en contact avec la culture.

1.1.2.2 L'organisation

Cette rencontre, financée par le programme *La culture à l'école*, était la première collaboration entre l'écrivain et l'enseignante BH. Une collègue de l'enseignante avait collaboré avec l'écrivain par le passé et s'était chargée de l'organisation de la rencontre. Plusieurs groupes de deuxième secondaire ont rencontré l'écrivain. Le groupe BHA était jumelé avec le groupe d'une autre enseignante au moment de la rencontre, pour un total de 28 élèves, alors que le groupe BHB était seul pour la rencontre avec l'écrivain, avec un total de 7 élèves. La rencontre se tenait dans une salle de classe.

1.1.2.3 La préparation des élèves

Une séquence d'enseignement-évaluation était mise en place autour de la rencontre avec l'écrivain. Les élèves ont d'abord été initiés au genre policier avec un épisode de la série télévisée *Sherlock* et avec des extraits de quelques bandes dessinées sur Sherlock Holmes. Au moment de rencontrer l'écrivain, les élèves étaient en train de lire un de ses romans imposé par l'enseignante. Tous n'avaient pas avancé de manière équivalente dans leur lecture. En classe, des arrêts étaient faits pendant la lecture pour récapituler les indices, anticiper la suite et analyser les procédés d'écriture. Avant la rencontre, chaque élève a composé deux questions pour l'écrivain. Après la rencontre, une scène de crime a été montée par les personnes enseignantes. Les élèves étaient amenés à circuler, à prendre des photos et à noter les indices afin de résoudre le crime. Dans un compte-rendu d'évènement, les élèves devaient inventer le motif du crime et raconter leur version des faits au regard des indices fournis. Certaines activités de la séquence étaient évaluées, notamment le compte-rendu d'évènement.

1.1.2.4 Le contenu de la rencontre

Pendant la rencontre, l'écrivain a présenté quelques-unes de ses œuvres. Il a ensuite donné verbalement des exemples de scènes de crime que les élèves devaient tenter de résoudre en fonction des indices qui leur étaient donnés. Un moment dans la rencontre était réservé pour les questions libres posées par les élèves. Les questions des élèves portaient sur le roman lu (relation entre les personnages), sur la suite possible au roman, sur les habitudes d'écriture de l'écrivain (lieu, durée) ainsi que sur son métier (choix de devenir écrivain, depuis quand il exerce). Dans le

groupe BHA, la résolution de crime était plus courte et la période de questions d'élèves, plus longue, alors que dans le groupe BHB, les proportions étaient inversées.

1.1.3 La rencontre FJ

Un écrivain a rencontré les élèves de 3^e secondaire de l'école FJ en avril 2017. Les groupes FJA et FJB sont inscrits en classe ordinaire dans une école privée. Ils ont été observés lors de deux rencontres conférences de 55 minutes chacune.

L'écrivain et auteur-compositeur-interprète a écrit deux romans et produit un album. Il travaille sur la scène indépendante et est peu connu du grand public. Il n'est pas inscrit au *Répertoire des ressources culture-éducation*. FJ est la seule école dans laquelle l'écrivain fait des visites.

1.1.3.1 Les objectifs de l'enseignante

L'enseignante avait pour objectifs que les élèves aient le plaisir de rencontrer un écrivain et de favoriser leur motivation en général. Les objectifs par rapport à l'ensemble de la séquence autour du roman philosophique étaient également de faire l'analyse littéraire, de réagir au texte et d'amener les élèves à mieux comprendre la dimension philosophique.

1.1.3.2 L'organisation

La rencontre a été financée par l'école sans le soutien du programme *La culture à l'école*. L'écrivain est invité à l'école pour faire des conférences de manière régulière depuis six ans, mais des rencontres moins systématiques étaient organisées auparavant. L'écrivain a rencontré cinq groupes de troisième secondaire en une journée. Pour la première rencontre observée, une cinquantaine d'élèves étaient présents puisque le groupe FJA (26 élèves) était jumelé avec le groupe d'une autre enseignante. Le groupe FJB, d'un total de 23 élèves, était seul lors de la rencontre. Les rencontres se sont déroulées dans l'agora de l'école. Des chaises en demi-cercle étaient installées pour les élèves.

1.1.3.3 La préparation des élèves

Pendant toute l'année scolaire, l'enseignante travaille les textes philosophiques avec les élèves. Ils ont lu cinq œuvres philosophiques accompagnées d'activités pédagogiques et de discussions. Avant la rencontre, l'enseignante a fait une présentation de l'écrivain et de son œuvre. Avant la rencontre, une partie des élèves avaient lu le premier roman de l'écrivain, qui raconte le décès de sa fille. Habituellement, les élèves lisent tous le roman pendant le temps de classe, mais cette fois-ci, certains ont dû s'absenter pour un autre cours. Une partie des élèves des groupes FJA et FJB a donc disposé d'un cours plutôt que deux pour lire le roman. Il n'y a pas eu d'évaluation reliée à la lecture du roman ou à la rencontre. Après la rencontre, l'enseignante a fait une discussion avec les élèves pour recueillir leurs commentaires.

1.1.3.4 Le contenu de la rencontre

La rencontre se tenait en grand groupe. Les groupes FJA et FJB n'avaient pas préparé de questions à l'avance, mais les élèves du groupe qui était jumelé avec le groupe FJA avaient une feuille de questions préparées. Les élèves du groupe FJA ont posé deux questions, alors que le groupe avec lequel il était jumelé a posé onze questions. Le groupe FJB, qui était seul lors de la rencontre, a aussi posé onze questions. Toute la rencontre s'est déroulée sous forme de questions/réponses. Les questions étaient majoritairement à teneur philosophique, en lien avec les événements vécus par l'écrivain : la relation père/fille, la perte d'un enfant, les valeurs. Quelques questions cherchaient à obtenir plus d'informations sur le livre ou à mieux le comprendre : personnages non nommés ou absents, explications sur une phrase spécifique, part de vérité de l'œuvre. À la fin de la rencontre, l'écrivain, aussi auteur-compositeur-interprète, chante quelques-unes de ses chansons en s'accompagnant au piano et fait chanter les élèves.

1.2 L'atelier d'écriture : la rencontre CP

Nous faisons la description de l'atelier d'écriture auprès du groupe CP en prenant les éléments du cadre de référence : les objectifs, l'organisation, la préparation des élèves et le contenu.

Les élèves de troisième secondaire de l'école anglophone CP ont rencontré un rappeur en avril 2017. L'atelier d'écriture s'est tenu dans le cadre du cours de français langue seconde. Deux

rencontres d'une durée de 75 minutes se sont tenues avec le même groupe à une semaine d'intervalle. Un atelier d'écriture avec un slameur devait également avoir lieu un mois plus tard, mais a été annulé parce que l'école était fermée en raison d'une catastrophe naturelle.

Le rappeur ayant rencontré le groupe CP fait du rap engagé. Au moment de la rencontre, il était inscrit au *Répertoire des ressources culture-éducation*. Il fait un grand nombre de rencontres dans les écoles, tant en français qu'en anglais.

1.2.1 Les objectifs de l'enseignante

Les objectifs poursuivis par l'enseignante étaient de mettre les élèves en contact avec différents genres de poésie et d'intégrer les apprentissages réalisés en classe. Elle souhaitait également que les élèves aient du plaisir à écrire un texte en français puisque le cours est en français langue seconde dans une école anglophone.

1.2.2 L'organisation

L'atelier d'écriture était soutenu par le programme *La culture à l'école*. L'enseignante a l'habitude d'inviter différents artistes à l'école, mais il s'agissait de sa première collaboration avec le rappeur. Il a rencontré deux fois quatre groupes individuellement en deux jours. Un groupe de 23 élèves a été observé. Les rencontres se sont tenues dans la bibliothèque scolaire.

1.2.3 La préparation des élèves

Les élèves n'ont pas été en contact avec les productions du rappeur avant la rencontre, mais ils ont été en contact avec plusieurs chansons, raps, poèmes de différents styles et artistes. Ils ont également travaillé la structure et le vocabulaire de la poésie. Pendant la séquence, les élèves ont été amenés à écrire différents genres de poésie. Certains textes produits par les élèves étaient évalués.

1.2.4 Le contenu de la rencontre

Lors de la première rencontre, l'écrivain a commencé en se présentant lui-même et son œuvre. Il a fait un bref tour d'horizon de l'histoire du rap. Il a enseigné ensuite aux élèves comment compter les mesures pour écrire un rap. Les quinze dernières minutes du premier atelier sont consacrées à l'écriture où les élèves se regroupent en équipes de trois ou quatre personnes. Ils ont pour consignes d'écrire un rap historique, avec un thème au choix, en respectant les mesures, les vers et les strophes de la version instrumentale d'une chanson de rap anglophone. Les élèves pouvaient intégrer quatre vers en anglais et quatre mots anglais dans leur rap. À la deuxième rencontre, les élèves reprennent l'écriture de leur rap. Pendant l'écriture, le rappeur circule entre les équipes et agit à titre d'expert en les guidant dans leur écriture. À la fin de la rencontre, les élèves sont invités à venir performer leur rap devant la classe. Plusieurs élèves ne souhaitent pas faire la performance, ce sont donc d'autres élèves qui se portent volontaires pour faire leur rap à leur place.

En somme, pour les quatre rencontres avec les écrivains observées, les objectifs poursuivis par les enseignantes concernent principalement la motivation générale de leurs élèves, le processus d'écriture ainsi que la connaissance du genre littéraire travaillé en classe. Les trois rencontres conférences s'inscrivent principalement dans des activités de lecture et parfois, d'écriture. Le groupe CP ayant vécu l'atelier d'écriture était, quant à lui, centré directement sur l'écriture. À l'exception du groupe CP, une œuvre de l'écrivain rencontré était lue par les élèves. La lecture n'était toutefois pas achevée par tous les élèves des groupes BH et FJ au moment de la rencontre. Le genre littéraire dans lequel s'inscrit la production de l'écrivain était travaillé en classe par les quatre groupes. Les activités autour de l'œuvre de l'écrivain et la préparation à la rencontre varient d'un groupe à l'autre. Lors des rencontres SC, BH et CP, les écrivains ont fait une présentation d'eux-mêmes et de leur œuvre. Alors que les rencontres SC et BH étaient principalement centrées sur le processus d'écriture de l'écrivain, la rencontre FJ s'orientait, quant à elle, sur l'expérience de vie de l'écrivain et son rapport à la vie. Pour les trois rencontres conférences, les élèves étaient amenés à poser leurs questions à l'écrivain.

2. LES PRATIQUES EXTRASCOLAIRES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE DES ÉLÈVES

Cette section présente les résultats obtenus à la suite d'une analyse descriptive des questionnaires des élèves. Seules les questions sur les pratiques extrascolaires de lecture (3.1) et d'écriture (3.2) du premier questionnaire ont été considérées afin de faire le portrait des pratiques des élèves avant la rencontre avec un écrivain. Les réponses à ces questions fournissent des informations sur la dimension praxéologique du rapport à l'écrit des élèves. Les réponses aux

questions 3.1 et 3.2 ont également servi à donner les caractéristiques aux élèves des entrevues (n=38) pour l'analyse dans NVivo quant à leurs pratiques de lecture et d'écriture en dehors du cadre scolaire. Nous exposons ici les résultats de tous les élèves correspondant à notre population de référence ayant participé au premier questionnaire (n=119) et non seulement ceux des élèves ayant participé aux entrevues de groupe. Le tableau 8 présente les résultats à la question « Lis-tu pour ton plaisir ou ton intérêt personnel en dehors des tâches de lecture imposées à l'école? » (3.1).

Tableau 8. Les statistiques descriptives de la question 3.1 « Lis-tu pour ton plaisir ou ton intérêt personnel en dehors des tâches de lecture imposées à l'école? »

	Global (n=119)	Filles (n=71)	Garçons (n=48)
Oui	65,5 %	70,4 %	58,3 %
Non	33,6 %	28,2 %	41,7 %
Manquant	0,8 %	1,4 %	0 %

Les résultats globaux à cette question indiquent qu'une plus forte part d'élèves affirment avoir des pratiques de lecture extrascolaire (65,5 %) que ceux qui disent ne pas s'adonner à cette activité pour leur plaisir en dehors de l'école (33,6 %). Les garçons comme les filles sont plus nombreux à lire en dehors de l'école que ceux qui ne lisent pas. Un plus grand pourcentage de filles que de garçons affirment avoir des pratiques de lecture extrascolaire, avec un écart de 12,1 % entre les deux genres.

Le tableau 9, présente les résultats à la question « Écris-tu pour ton plaisir ou ton intérêt personnel en dehors des tâches d'écriture imposées à l'école? » (3.2).

Tableau 9. Les statistiques descriptives de la question 3.2 « Écris-tu pour ton plaisir ou ton intérêt personnel en dehors des tâches d'écriture imposées à l'école? »

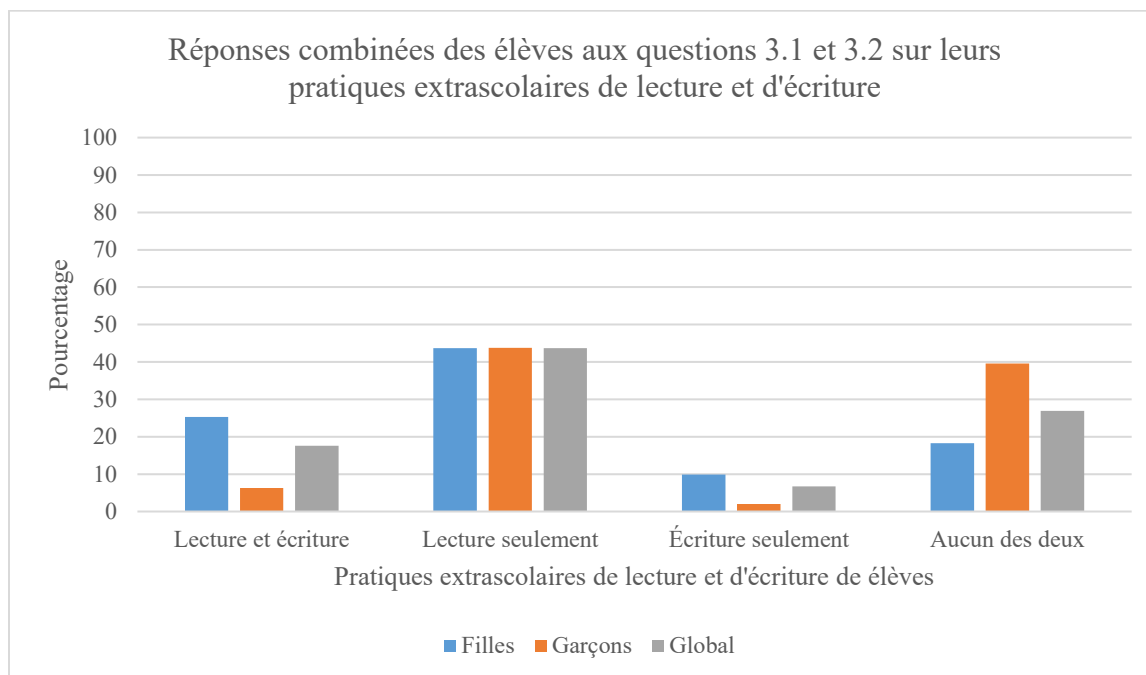
	Global (n=119)	Filles (n=71)	Garçons (n=48)
Oui	24,4 %	35,2 %	8,3 %
Non	71,4 %	63,4 %	83,4 %
Manquant	4,2 %	1,4 %	8,3 %

La proportion d'élèves ayant des pratiques d'écriture en dehors de l'école pour leur plaisir (24,4 %) est plus basse que ceux qui n'en ont pas (71,4 %). Tant du côté des filles que des garçons, la majorité des élèves n'écrivent pas pour leur intérêt personnel. Les filles ayant des pratiques d'écriture extrascolaire (35,2 %) sont toutefois plus nombreuses que les garçons (8,3 %), ce qui représente un écart de 26.9 %.

La figure 4 combine les résultats des deux questions précédentes (3.1 et 3.2) afin de déterminer quel pourcentage d'élèves a à la fois des pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires, ne pratique ni la lecture ni l'écriture, seulement la lecture ou seulement l'écriture. Les pourcentages tiennent compte d'un échantillon de 119 élèves parmi lesquels il y avait des données manquantes. Les élèves pour lesquels l'une ou l'autre des réponses aux deux questions était absente sont considérés comme des données manquantes⁹.

⁹ Données manquantes pour la figure 4 : global 5 %, filles 2,8 %, garçons 8,3%.

Figure 5. Les statistiques descriptives combinées des questions 3.1 et 3.2 sur les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves



Les résultats indiquent que les élèves de notre échantillon sont plus nombreux à affirmer pratiquer seulement la lecture en dehors de l'école (43,7 %). Plus de filles ont des pratiques extrascolaires à la fois de lecture et d'écriture, avec un pourcentage de 25,3 %, alors que le pourcentage s'élève à 6,3 % du côté des garçons. Il y a 21,3 % plus de garçons que de filles qui disent ne pratiquer ni la lecture ni l'écriture pour le plaisir. Les élèves qui indiquent pratiquer l'écriture, mais pas la lecture en dehors de l'école sont représentés en plus faible partie, avec 9,9 % chez les filles et 2 % chez les garçons.

En somme, les élèves affirmant avoir des pratiques de lecture en dehors de l'école (65.5 %) sont plus nombreux que ceux qui disent avoir des pratiques d'écriture (24.4 %). Un écart existe

entre les garçons et les filles tant pour ce qui concerne les pratiques extrascolaires de lecture que d'écriture. Les garçons sont moins nombreux que les filles à avoir des pratiques extrascolaires, tant de lecture, par un écart de 12.1 %, que d'écriture avec un écart de 26.9 %.

3. LES IMPACTS SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES

Les impacts de la rencontre avec un écrivain sur les quatre dimensions du rapport à l'écrit sont ici présentés selon le discours des élèves dans les entrevues de groupe, en réponse à notre deuxième objectif spécifique. Nous abordons les dimensions axiologique (2.1), affective (2.2), praxéologique (2.3) et cognitive et métacognitive (2.4) du rapport à l'écrit des élèves. Dans le groupe CP, ayant vécu l'atelier d'écriture, les questions sur la lecture ne s'appliquaient pas puisque le rap est un art, en réception, qui passe plutôt par l'écoute que par la lecture. Les résultats présentés en lecture sont donc ceux des 32 élèves des groupes SC, BH et FJ. Les résultats en écriture incluent, quant à eux, les 38 élèves des quatre écoles.

3.1 La dimension axiologique

La dimension axiologique du rapport à l'écrit renvoie aux valeurs et à l'utilité que l'individu confère à l'écrit. Dans les entrevues de groupe, aucun élève n'a mentionné de changement à la suite de la rencontre avec l'écrivain qui s'inscrirait dans la dimension axiologique de leur rapport à l'écrit. Certains ont mentionné des valeurs qu'ils attribuent à l'écrit ou l'utilité qu'ils lui reconnaissent, mais ces manifestations font état d'un déjà là plutôt que d'un changement ayant eu lieu à la suite de la rencontre. Deux élèves, notamment, mentionnent l'importance de bien

savoir écrire en français pour faire « d'éventuels métiers » (SCA-20G) ou pour le curriculum vitae. Une autre élève (FJB-08F) reconnaît que l'écriture peut aider à exprimer ses sentiments et à se libérer de ses problèmes ou de son stress. Bien que les élèves n'aient pas mentionné de changements qui seraient intervenus sur la dimension axiologique de leur rapport à l'écrit, nous ne pouvons pas affirmer que ces impacts sont absents ou présents. Ils ne se retrouvent simplement pas dans le discours des élèves, alors que les dimensions affective, praxéologique ainsi que cognitive et métacognitive sont représentées.

3.2 La dimension affective

La dimension affective du rapport à l'écrit renvoie aux sentiments et aux goûts à l'égard de l'écrit. Bien que la dimension affective puisse être observable en fonction de l'investissement dans les pratiques de lecture et d'écriture (Chartrand et Prince, 2009), nous avons choisi de réserver les pratiques à la dimension praxéologique du rapport à l'écrit. Nous concentrons la dimension affective sur le discours sur les sentiments, sur les émotions et sur l'appréciation. Dans les entrevues de groupe, les élèves ont parlé de leurs sentiments vis-à-vis de la lecture et de l'écriture séparément. Ils seront donc traités de cette manière dans cette section, en cohérence avec l'approche lors des entrevues.

3.2.1 La lecture

En entrevue de groupe, la moitié des élèves (16/32) ont parlé d'éléments se rattachant à la dimension affective du rapport à l'écrit en lien avec la lecture. Les élèves du groupe CP ne sont

pas inclus dans le total puisque la lecture était absente de leur entrevue de groupe. Selon douze élèves, dont cinq garçons et sept filles, la rencontre avec un écrivain n'aurait pas eu d'impact sur leurs sentiments et leurs émotions à l'égard de la lecture. Parmi ces douze élèves, sept affirmaient ne pas avoir de pratiques de lecture auparavant et ne pas voir en quoi la rencontre aurait pu modifier leurs sentiments par rapport à la lecture : « *Ben ça n'a pas vraiment changé ma perspective de lecture. Moi, je n'ai jamais aimé ça et je ne pense pas que je vais aimer ça* » (SCB-05G). Pour les cinq élèves ayant déjà des pratiques de lecture extrascolaire, le discours est similaire : « *Ben moi, ça a pas changé, là. J'aime ça vraiment lire, à part ça, non* » (SCA-15G). Ces élèves ne font mention d'aucun autre aspect de la dimension affective, au-delà de leur appréciation générale de la lecture, qui aurait pu être modifiée.

Des impacts sur la dimension affective du rapport à l'écrit ont été mentionnés par deux garçons. À la question sur l'influence de la rencontre sur leurs perceptions de la lecture et sur leur motivation, l'un de ces deux élèves, qui avait des pratiques de lecture avant la rencontre, mentionne : « *Ouais, vraiment, j'apprécie plus le livre en sachant qu'ils se donnent autant les auteurs pour le faire* » (SCA-20G). Dans cet extrait, un changement sur la dimension cognitive et métacognitive du rapport à l'écrit de l'élève est mentionné, mais également sur la dimension affective. Pour cet élève, connaître l'investissement dont l'écrivaine a fait preuve lui permettra d'apprécier davantage le livre. Un autre élève faisant partie de la rencontre BH a indiqué ne pas avoir terminé la lecture de l'œuvre au moment de la rencontre avec l'écrivain. Cet élève n'avait pas déclaré de pratiques de lecture extrascolaire. Pour lui, la rencontre a eu pour incidence de stimuler son intérêt pour l'œuvre obligatoire de l'écrivain à lire en classe : « *Mais moi, ça m'a*

motivé en français en lecture pour ce livre parce que d'habitude genre j'aime pas trop le livre, là. Pis là, à cause que comment il a expliqué l'histoire ben ça m'a intrigué » (BHA-05G). Ce garçon a spécifié par la suite que la rencontre n'a pas changé son intérêt pour la lecture en général. Toutefois, la description que l'écrivain a faite de son roman pendant la rencontre a eu un effet, selon l'élève, sur son intérêt à lire le roman obligatoire.

3.2.2 L'écriture

Près du tiers des élèves (13/38) ont parlé des impacts, présents ou nuls, sur les sentiments, sur les émotions et sur l'appréciation de l'écriture à la suite de la rencontre avec un écrivain. Dans les discours des treize élèves, dont sept garçons et six filles, aucune incidence ne s'inscrit dans la dimension affective de leur rapport à l'écrit spécifiquement pour l'écriture. Le discours est similaire à la majorité de ceux rencontrés pour la lecture dans la dimension affective, c'est-à-dire que les élèves ne voyaient pas de changements au-delà de leur appréciation positive ou négative qui était déjà présente auparavant. Deux élèves, un garçon et une fille, ont rapporté avoir des pratiques d'écriture pour leur plaisir en dehors de l'école. Le garçon, venant de l'école anglophone CP, a partagé que pour lui, rien n'a changé puisqu'il aimait déjà écrire : « *Pour moi, moins de changements parce que j'aime l'écriture en généraux dans plusieurs formes. Eh oui, j'aime l'écriture dans tous ses formes et la poésie et les histoires, ça n'a rien changé pour moi* » (CP-12G). Onze élèves, six garçons et cinq filles, qui ont déclaré ne pas avoir de pratiques d'écriture extrascolaire, ont indiqué ne pas voir de changements à la suite de la rencontre. Par exemple, une fille partage : « *Pour moi, je pense que ça a pas vraiment beaucoup changé parce que j'aime pas*

beaucoup écrire. Alors, c'était juste une autre chose à apprendre que j'aime pas [rire] » (CP-08F).

Comme pour la majorité des élèves ayant parlé de la lecture, les élèves ne vont pas au-delà de l'appréciation générale de l'écriture lorsqu'ils parlent de la dimension affective de leur rapport à l'écrit.

Pour la majorité des élèves, des changements sur la dimension affective de leur rapport à l'écrit, tant pour la lecture que pour l'écriture, n'ont pas été rapportés. Deux garçons ont toutefois noté une incidence par rapport à la lecture. Les impacts présents ou nuls ne se manifestent pas chez un groupe en particulier pour la dimension affective. Ces différents élèves sont répartis dans les quatre écoles et les sept groupes, peu importe la rencontre.

3.3 La dimension praxéologique

Les résultats obtenus dans le discours des élèves concernant l'impact de la rencontre avec un écrivain sur la dimension praxéologique de leur rapport à l'écrit sont présentés dans cette section. La définition que nous retenons de la dimension praxéologique est celle donnée par Dezutter, Lamoureux et al. (2017) : le discours sur les pratiques de lecture et d'écriture et leurs contextes (les occasions de lecture et d'écriture, le type de production ou d'œuvre lue, leurs supports, etc.). Comme pour la dimension affective, la dimension praxéologique du rapport à l'écrit s'est manifestée dans le discours des élèves lors des entrevues de groupe en séparant la lecture et l'écriture. Nous les abordons donc dans ce sens en commençant par la lecture, puis l'écriture.

3.3.1 La lecture

Dans l'entrevue, lorsque les élèves sont amenés à parler de l'influence de la rencontre sur leur perception ou sur leur intérêt par rapport à la lecture, près de la moitié des élèves (15/32) a parlé de l'impact, présent ou nul, de la rencontre sur les pratiques de lecture. Sur ce nombre sont retirés les élèves ayant vécu l'atelier d'écriture. Une élève en particulier a évoqué un impact sur ses pratiques de lecture : « *J'ai gagné un des livres pis je l'ai presque fini pis j'aime vraiment pas ça lire pis y'est vraiment bon, là. Faque je suis quand même surprise* » (SCA-24F). Cette élève a gagné l'un des romans dont l'écrivaine a fait le tirage dans son groupe. Bien qu'elle n'aimait pas lire, l'élève a lu le roman entre la rencontre et l'entrevue de groupe et a apprécié sa lecture. On peut attribuer cet impact en partie au fait que l'élève ait gagné le roman, sans toutefois savoir si la rencontre avec l'écrivaine et si la description qu'elle a faite du roman ont contribué au fait qu'elle ait décidé de lire le roman. Six élèves, deux garçons et quatre filles, qui ont déclaré avoir des pratiques de lecture extrascolaires affichaient, quant à eux, une volonté de lire soit d'autres romans de l'écrivain rencontré (n=3), soit des romans dans le genre littéraire dans lequel l'écrivain s'inscrit (n=3). Par exemple, une fille projetait de lire des romans philosophiques, comme celui de l'écrivain rencontré :

Ce livre-là, c'est beaucoup plus philosophique pis ça m'a incitée à lire des livres philosophiques. [...] Mais je pense qu'à l'été ou quand je vais avoir le temps, ben je pense que je vais aller plus vers un livre philosophique parce que c'est plus touchant pis c'est plus beau. Mais pour moi, c'est ça que ça m'a fait. (FJB-03F)

Pour d'autres élèves, une volonté de lire d'autres romans de l'écrivain se manifestait : « *Moi, ce que j'ai aimé, c'est vraiment quand elle nous a présenté les livres. Ça m'a permis aussi de découvrir des nouveaux livres que je pourrais lire ou que je pourrais demander à Noël* » (SCB-04F). Au moment de l'entrevue, ces élèves n'avaient pas commencé la lecture d'une œuvre, mais témoignaient tout de même d'une volonté de le faire ultérieurement. Une seule élève, qui affirmait ne pas aimer la lecture, a témoigné vouloir lire des œuvres de l'écrivaine : « *Moi, personnellement, j'aimais vraiment pas beaucoup lire, mais avec cette activité, ça m'a intéressée pis certains de ses livres j'aimerais me les procurer pis m'aventurer dans ses histoires* » (SCA-28F). Nos données ne nous permettent toutefois pas de savoir si ces élèves ont finalement lu ou non les œuvres après les entrevues de groupe. Sept élèves (quatre lecteurs et trois non-lecteurs) ne voyaient aucune modification de leurs pratiques de lecture à la suite de la rencontre avec un écrivain. Une élève expliquait cette absence de changement pour elle par le fait qu'elle n'a pas été marquée par la rencontre : « *Après la conférence, ça va pas m'inciter à aller lire le livre. Comme si la conférence m'avait vraiment frappée, j'y aurais pensé à lire le livre* » (FJB-08F). Cette élève envisageait la possibilité que la rencontre avec un écrivain ait une influence sur ses pratiques de lecture. La rencontre vécue n'a toutefois pas eu cette incidence pour elle.

3.3.2 L'écriture

Aux questions cherchant à savoir s'il y avait eu un impact sur la dimension praxéologique du rapport à l'écrit des élèves, un peu moins de la moitié des élèves (16/38) a parlé explicitement de l'influence sur les pratiques d'écriture. Onze d'entre eux, de toutes les rencontres confondues,

ont affirmé qu'il n'y a eu aucun changement sur leurs pratiques d'écriture, soit parce qu'ils n'aimaient pas l'écriture (n=9) ou parce qu'ils écrivaient déjà auparavant (n=2). Aucun élève n'a mentionné une incidence réelle de leurs pratiques d'écriture lors de l'entrevue. Quatre élèves ont toutefois témoigné d'une volonté d'écrire ou de modifier leurs pratiques. Un garçon (CP-03G), ayant vécu l'atelier d'écriture et déclarant ne pas avoir de pratiques d'écriture extrascolaire, a affirmé que l'atelier lui avait un peu donné envie de faire de l'écriture de rap. Pour une fille (BHA-02F), qui écrivait déjà des livres pour elle-même, la rencontre lui a donné envie d'essayer d'écrire des textes du même genre littéraire que ceux de l'écrivain, soit du policier. Pour une autre élève, qui avait rapporté avoir des pratiques d'écriture extrascolaire, la rencontre a renforcé sa volonté d'écrire un livre :

Moi, ça m'a vraiment motivée sincèrement parce que vu que je veux écrire un livre, je voyais tout le travail qu'il y avait derrière. Moi, je suis une fille qui aime vraiment genre surmonter des défis. Pis voir tout ce qu'elle avait à faire, ça m'a vraiment motivée à écrire un livre. C'est vraiment ce que je veux faire aussi. (SCB-22F)

Pour cette élève, le discours de l'écrivaine sur le travail derrière l'écriture d'un roman lui a donné davantage le goût d'écrire un livre, de relever le défi, bien qu'elle ne l'eût pas commencé au moment de l'entrevue de groupe. Dans le cas de ces trois élèves, il ne s'agit pas d'un changement de pratique d'écriture réel, mais bien d'une possibilité qui est affichée environ une semaine après la rencontre.

Sur la dimension praxéologique du rapport à l'écrit des élèves, des changements de pratique ont été évoqués par quelques élèves qui ne représentent toutefois pas la majorité. Au moment de l'entrevue, ces impacts sont plutôt de l'ordre de la volonté de modifier les pratiques de lecture ou d'écriture que du changement réel.

3.4 La dimension cognitive et métacognitive

La dimension cognitive et métacognitive est la plus représentée dans les discours sur les changements opérés sur le rapport à l'écrit des élèves. Dezutter, Lamoureux et al. (2017) abordent la dimension cognitive et métacognitive comme un ensemble. Dans nos résultats, nous spécifions s'il s'agit de la composante cognitive ou métacognitive qui est mobilisée. Près des trois quarts des élèves ont relevé des impacts relevant des composantes cognitive ou métacognitive. Majoritairement, ces changements s'opèrent sur l'écrit, compris à la fois comme processus et comme produit, tel que conceptualisé par Chartrand et Blaser (2008). Dans quelques cas, les impacts sont plutôt de l'ordre de la lecture ou de l'écriture seulement. Parmi les changements sur la dimension cognitive et métacognitive du rapport à l'écrit des élèves, quatre grands thèmes sont ressortis de l'exercice de thématisation : le changement de conception de la figure de l'écrivain (3.4.1), l'accès au travail derrière le livre (3.4.2), la découverte des œuvres (3.4.3), les informations sur les livres (3.4.4) et l'apprentissage de techniques d'écriture (3.4.5).

3.4.1 *Le changement de représentation de la figure de l'écrivain*

Pour certains élèves, un changement de représentation de leur figure de l'écrivain est observable à travers leur discours alors que pour d'autres, c'est une occasion de voir un vrai écrivain ou encore de découvrir le métier d'écrivain. Huit élèves des groupes BH et SC ont mentionné que la rencontre était une occasion de rencontrer un écrivain en personne, d'en apprendre davantage sur son quotidien, d'obtenir des anecdotes sur sa vie, etc. Une fille a été surprise lorsqu'elle a rencontré l'écrivaine, qui ne correspondait pas à la figure qu'elle se faisait d'elle :

Comme moi, quand j'ai lu livre, je m'attendais pas à ce genre de personnage là, la personne qui l'a écrit. Je m'attendais pas à ce que ce soit comme une femme comme ça parce que je trouvais que c'était vraiment un livre d'ados pis [...] j'ai été vraiment surprise parce qu'elle se met vraiment dans la peau genre des ados pis tu te sens comme eux. (SCA-24F)

Cette élève, à la suite de la lecture du livre, s'était formé une image de l'écrivaine qui a été modifiée lors de la rencontre. Pour d'autres élèves, leur conception de la figure de l'écrivain a changé par rapport au métier de l'écrivain, et non par rapport à sa personne. Des élèves ont mentionné avoir appris des qualités nécessaires pour être écrivain comme l'organisation. Certains élèves ont noté des apprentissages sur l'industrie du livre : le pourcentage des ventes qui revient à l'écrivain et le

fait que certains écrivains ne vivent pas exclusivement grâce à leurs droits d'auteurs. Des élèves ont, quant à eux, souligné les différentes tâches d'un écrivain qui vont au-delà de juste écrire :

J'ai retenu que dans le fond, écrire un livre, ce n'est pas toujours simple, que ça peut être complexe. Il faut d'abord se faire un plan. Il faut quand même être organisé [...] Je trouve que c'est un métier que pas beaucoup de gens pourraient faire. Pis que ce n'est pas juste un métier donc que tu te lèves le matin et que tu fais ça. C'est un métier donc qu'elle, elle avait l'air d'aimer, et de faire ce qu'elle voulait avec. (SCB-33F)

Cette élève nomme différents éléments qu'elle a retenus dans la rencontre et qui sont venus modifier sa conception de la figure de l'écrivain par rapport à son métier. Elle a relevé, entre autres, l'organisation, la complexité, le mode de vie par rapport à un emploi régulier et l'amour de l'écrivaine pour son métier. Les élèves SCA-28G et SCA-24F ont indiqué avoir particulièrement retenu que le travail de l'écrivain ne consiste pas systématiquement à écrire toute la journée :

Moi, j'ai l'impression que l'auteur y passe huit heures pis là y tape de même, mais c'est que des fois genre ses idées, des fois elle peut être dehors pis là, ça y fait penser à quelque chose genre c'est vraiment ça que j'ai retenu. C'est pas nécessairement comme, c'est pas quand tu veux écrire que tu vas écrire, c'est plus quand tu veux pas écrire que tu trouves ton idée. (SCA-24F)

Pour certains élèves, un changement dans leur conception du métier de l'écrivain et de la figure de l'écrivain s'opère. Les images qu'ils s'étaient créées sont alors confrontées à la réalité de ces écrivains. Les différents changements relevés par les élèves s'inscrivent dans la composante cognitive de la dimension.

3.4.2 *L'accès au travail derrière le livre*

Rencontrer un écrivain donne l'occasion aux élèves d'apprendre comment le livre a été fait : « *Ben moi, j'ai trouvé que c'était une bonne idée parce qu'on pouvait voir qu'est-ce qui se passait derrière le livre, comment elle faisait* » (SCA-15G). C'est plus du tiers élèves (14/38) de l'entrevue qui mentionnait avoir eu accès au travail derrière le livre. Certains ont retenu le temps nécessaire pour l'écrivain pour écrire un roman (BHA-04G; SCA-20G; SCB-22F). Huit élèves, dont quatre garçons et quatre filles, ont témoigné de l'investissement nécessaire pour écrire un livre. Les élèves ont parlé de la charge de travail, « *Je voyais tout le travail qui avait derrière* » (SCB-22F), et de la passion nécessaire pour écrire, « *Tu dois vraiment ressentir la passion d'écrire un livre* » (BHA-02F). À la suite de la rencontre, un élève a retenu l'investissement dont l'écrivaine fait preuve dans l'écriture de ses romans et il a témoigné de sa reconnaissance du travail qu'elle accomplit :

Ben moi, j'ai trouvé qu'elle avait beaucoup de mérite d'écrire ces livres-là parce que, comme elle a dit, des fois, y'a des livres qui peuvent prendre jusqu'à un an

avant d'être créés faque c'est de la patience pis de la détermination, c'est surtout ça qui m'a marqué. (SCA-20G)

La rencontre permet aux élèves de prendre conscience du travail nécessaire pour l'écriture d'un livre, mais également d'en apprendre davantage sur les difficultés d'écriture que les écrivains peuvent rencontrer. Par exemple, une élève a retenu la difficulté parfois vécue par l'écrivaine et ses techniques pour s'en sortir : « *Je vais retenir ce que l'auteure a dit à propos de son écriture, puis qu'elle recommençait souvent, mais qu'elle s'en allait vers d'autres choses quand elle avait vraiment trop de difficulté avec les parties du texte* » (SCB-04F). En ayant connaissance de ces difficultés chez l'écrivain, les élèves peuvent se reconnaître eux-mêmes dans le processus. Deux filles ont évoqué maintenant comprendre qu'il est normal de devoir recommencer lorsqu'elles écrivent :

Maintenant, je me dis que c'est normal si on recommence un texte ou si on change beaucoup de fois les paragraphes ou le contexte. Parce que tsé, des fois, oui genre c'est long, pis oui c'est quand même beaucoup de travail, mais, à la fin, on est content du résultat pis ben ça vaut la peine. (SCB-12F)

Cette élève met en rapport les difficultés rencontrées par l'écrivain avec ses propres pratiques. Ces difficultés et ce travail de réécriture peuvent s'appliquer tant à l'écriture des élèves en contexte scolaire qu'extrascolaire. Apprendre que des personnes dont le métier est d'écrire vivent aussi des difficultés d'écriture peut donner une légitimité aux difficultés rencontrées par les élèves. Lorsque

les élèves en apprennent davantage sur le travail derrière le livre, leurs apprentissages s'inscrivent dans la composante cognitive alors que lorsqu'ils posent une réflexion sur leur propre pratique, la composante métacognitive est mobilisée.

3.4.3 La découverte des œuvres

Pour les élèves, la rencontre avec un écrivain peut également leur permettre de découvrir de nouveaux genres, de nouvelles œuvres et donc d'élargir leurs connaissances du monde de l'édition. Une élève a mentionné avoir découvert les livres philosophiques, vers lesquels elle ne se serait pas tournée habituellement, mais que la lecture de l'œuvre en classe et la rencontre avec l'écrivain lui ont permis de « *trouver d'autre chose que comme par soi-même on n'aurait pas trouvée* » (FJB-04F). Six élèves ont indiqué avoir découvert les livres de l'écrivain grâce à la présentation faite en classe par ce dernier. Ces deux garçons et ces quatre filles ne connaissaient pas les œuvres présentées par l'écrivain et ont tous montré un intérêt à les découvrir : « *J'aime déjà lire, mais c'est vrai que vu qu'il nous a présenté un autre style de livre, ça m'a plus un peu comment dire, accroché* » (BHA-04G). Lorsque l'écrivain fait la présentation de ses œuvres pendant la rencontre, comme ce fut le cas dans les rencontres SC et BH, les élèves découvrent les créations de l'écrivain, mais peut être également être intéressé à aller vers celles-ci. Ces différentes découvertes contribuent à élargir le répertoire des élèves, ce qui s'inscrit dans la composante cognitive de la dimension cognitive et métacognitive.

3.4.4 Les informations sur les livres

Pour certains élèves, la rencontre avec l'écrivain a été l'occasion d'obtenir des informations sur l'œuvre lue en classe ou d'avoir la version de l'écrivain par rapport à son œuvre, ce qui vient intervenir sur la composante cognitive. Un garçon qui n'avait pas terminé sa lecture du roman de l'écrivain au moment de la rencontre a rapporté que le discours de l'écrivain sur son œuvre l'a aidé dans sa compréhension : « *D'avoir rencontré l'auteur, ça m'a aidé juste un peu à débloquer le livre parce que je comprenais pas au début. Mais là après qu'il a été expliqué comme ça, je l'ai un peu plus compris* » (BHA-05G). Un garçon (BHA-01G) a, quant à lui, témoigné de sa déception qu'il n'y aurait pas de suite à l'œuvre de l'écrivain lue en classe. L'échange entre les élèves et l'écrivain leur permet d'obtenir ces informations privilégiées sur les œuvres.

3.4.5 L'apprentissage de techniques d'écriture

L'apprentissage des techniques d'écriture de l'écrivain a été nommé par un peu plus du tiers des élèves ayant fait les entrevues de groupe (15/38), dont huit garçons qui affirmaient ne pas avoir de pratiques d'écriture extrascolaire. Les élèves ont retenu que l'écrivain rencontré s'appuie sur ses connaissances (BHA-02F; BHA-06G) ou sur sa vie quotidienne (SCA-15G; SCA-23F) pour écrire ses romans, qu'il va visiter les lieux présents dans ses romans pour mieux les décrire (BHA-04G; BHA-05G) et qu'il se met dans la peau de ses personnages (BHB-04G). Un autre élève a retenu, quant à lui, les techniques de l'écrivaine pour faire un plan : « *Moi, les plans qu'elle faisait avec les cases. Au primaire, j'ai rencontré d'autres auteurs pis chaque auteur a une technique différente pis moi, de voir comment ils travaillent, je trouve ça marquant* » (SCA-18G).

L'écrivaine avait partagé en classe quelques-uns des plans, divisés par cases, qui ont servi à l'écriture de ses romans. Ce garçon qui disait avoir été marqué par cette technique pour faire un plan a également déclaré vouloir essayer cette technique :

Moi, j'écris seulement des textes dans les rédactions en français, mais ce que ce l'écrivaine m'a montré, c'est un peu comment qu'elle fait ses plans de texte. Parce que moi, j'aime pas vraiment ça, faire des plans de texte, j'aime mieux débiter par le brouillon pis changer des affaires, mais j'aimerais ça, prochaine rédaction, essayer pour voir si ça m'aide à faire des meilleurs textes. (SCA-18G)

La rencontre avec l'écrivaine n'a donc pas eu d'incidence, selon ce garçon, sur les dimensions affective et praxéologique de son rapport à l'écrit, mais il souhaitait mettre en pratique une technique d'écriture de l'écrivaine lors de ses productions écrites à l'école. Une fille (SCB-33F) a également indiqué vouloir, comme l'écrivaine, s'inspirer de la vie quotidienne et des personnes qui l'entourent pour écrire des textes à l'école plutôt que d'essayer de tout inventer. Pour les élèves, la rencontre avec un écrivain peut donc avoir cet impact, de leur apprendre les techniques d'écriture d'une personne dont l'écriture est le métier, mais aussi, pour certains, de faire naître une volonté d'appliquer ces techniques dans leurs propres écrits.

Pour les élèves ayant vécu l'atelier d'écriture, l'apprentissage des techniques d'écriture ne relève plus seulement de la découverte puisque certains parlent d'amélioration. Deux élèves du groupe CP, un garçon et une fille, ont noté une amélioration de leur écriture. Le garçon (CP-12G)

a rapporté qu'il s'est amélioré pour écrire de la poésie sous forme de rap et pour donner un rythme à son texte. La fille, quant à elle, a constaté une amélioration dans son écriture de poésie et des rimes : « *Moi, je pense pas que ça change la motivation, mais ça a définitivement amélioré mon poésie comme un tout. Donc, je pense l'activité a changé comment j'écris les rimes. Comme, ça devient plus meilleur qu'avant* » (CP-09F). Cette élève a souligné que l'activité n'a pas eu d'impact sur sa motivation, que nous pourrions associer dans le cas présent aux dimensions affective et praxéologique du rapport à l'écrit, mais qu'une amélioration est visible selon elle dans son écriture. Le groupe CP, ayant vécu l'atelier d'écriture, est le seul groupe dans lequel les élèves ont évoqué une amélioration. La composante cognitive de la dimension est davantage ressortie dans le discours des élèves à propos de l'apprentissage des techniques d'écriture.

La dimension cognitive et métacognitive du rapport à l'écrit est celle pour laquelle le plus de changements chez les élèves ont été évoqués. Par la rencontre avec un écrivain, les élèves peuvent, entre autres, avoir accès à la personne qu'est l'écrivain, voir comment le livre a été fait, obtenir des informations privilégiées sur les œuvres, apprendre les techniques d'écriture adoptées par les écrivains. Tous ces aspects contribuent au développement du rapport à l'écrit des élèves, tant du point de vue de la lecture que de l'écriture.

En somme, selon les discours des élèves, les dimensions axiologique et affective de leur rapport à l'écrit demeurent peu modifiées à la suite de la rencontre avec un écrivain. Des élèves montrent toutefois une volonté de modifier leurs pratiques de lecture, soit en lisant les œuvres de l'écrivain rencontré ou des œuvres dans le même genre littéraire. La dimension cognitive et

métacognitive ressort davantage dans le discours des élèves, qui évoquent des changements dans leurs conceptions de la figure de l'écrivain, du processus d'écriture, des œuvres et des techniques d'écriture.

4. LES IMPACTS DE LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES SELON LE MODE D'ORGANISATION

Cette section regroupe les impacts des rencontres avec des écrivains selon leur mode d'organisation : les rencontres conférences et l'atelier d'écriture. Les objectifs poursuivis, l'organisation, la préparation des élèves et les contenus des rencontres sont présentés en interrelation avec les impacts.

4.1 Les rencontres conférences

Les impacts des rencontres conférences sur le rapport à l'écrit des élèves sont ici présentées. Les rencontres SC et BH sont combinées puisque leurs modalités d'organisation présentent plusieurs similarités. La rencontre conférence FJ, se différenciant des deux autres sur plusieurs aspects, est traitée individuellement.

4.1.1 *Les rencontres SC et BH*

Des similarités sont observables entre les modalités d'organisation des rencontres SC et BH : les objectifs des enseignantes, l'organisation de la rencontre et la préparation des élèves.

Nous les regroupons donc pour observer les impacts de ces rencontres sur le rapport à l'écrit des élèves y ayant participé.

Les rencontres SC et BH ont été faites avec le soutien du programme *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2020a) et respectaient donc les critères de celui-ci : un maximum trois rencontres d'une heure par jour, devant un maximum de 35 élèves et impliquant un écrivain inscrit au *Répertoire des ressources culture-éducation*. Les rencontres n'étaient pas déconnectées des activités menées en classe par les enseignantes et étaient liées par le genre policier ayant été travaillé en classe. Un travail autour de l'œuvre et du genre a été accompli. Les enseignantes avaient formulé leurs objectifs aux écrivains qui les ont pris en compte lors de leur présentation. Le contenu des rencontres a donc été teinté par les demandes des enseignantes : voir le processus d'écriture (SC et BH) et travailler la résolution de crime (BH).

Les élèves des écoles SC et BH sont ceux pour lesquels il est possible de relever le plus de changements sur la dimension cognitive et métacognitive de leur rapport à l'écrit. Parmi les quatre grands thèmes ressortis dans les résultats pour cette dimension, trois d'entre eux sont observables seulement auprès des groupes SC et BH : le changement de conception de la figure de l'écrivain, l'accès au travail derrière le livre et l'obtention d'informations sur les livres de l'écrivain. Le quatrième thème, l'apprentissage des techniques d'écriture, est partagé par les élèves des groupes SC, BH et le groupe CP, ayant vécu l'atelier d'écriture. Les enseignantes des groupes SC et BH avaient pour objectif de travailler le processus d'écriture qui a été placé au centre du contenu des

rencontres et qui a ainsi pu contribuer aux impacts sur la dimension cognitive et métacognitive du rapport à l'écrit des élèves de ces groupes.

Les impacts sur les dimensions affective et praxéologique du rapport à l'écrit sont également plus représentés chez les élèves des groupes SC et BH, dans lesquels plusieurs élèves affichent notamment une volonté de modifier leurs pratiques de lecture et d'écriture à la suite de la rencontre avec un écrivain. Les élèves de ces groupes ont indiqué que d'avoir entendu l'écrivain parler de ses romans ou du travail qu'il y mettait pouvait avoir contribué à leur intérêt pour la lecture. Les écrivains, dans les groupes SC et BH, ont parlé de leurs romans, celui lu en classe par les élèves, mais aussi de leurs autres publications. Ce partage a pu susciter l'intérêt de certains élèves.

Les groupes de ces deux écoles présentent des différences quant à leurs caractéristiques : l'école SC est privée alors que l'école BH possède le plus haut indice de défavorisation et les élèves des groupes BHA et BHB sont considérés comme étant en grande difficulté. Les groupes SC et BH sont ceux pour lesquels les impacts sont les plus présents, et ce, sur toutes les dimensions du rapport à l'écrit. Les rencontres pour ces groupes étaient principalement orientées autour du travail de l'écrivain, de ses œuvres et du processus d'écriture.

4.1.2 *La rencontre FJ*

La rencontre FJ étant financée exclusivement par l'école n'était donc pas tenue de respecter les critères du programme *La culture à l'école*. Le financement autonome de l'école FJ pour cette rencontre présentait l'avantage de pouvoir inviter un écrivain local, moins connu du grand public, ne figurant pas au *Répertoire des ressources culture-éducation*.

Deux groupes d'élèves ont été combinés pour la rencontre avec le groupe FJA, regroupant ainsi une cinquantaine d'élèves lors de la même rencontre. Le nombre d'élèves lors de cette rencontre excédait la limite de 35 élèves exigée par le programme *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2020a) qui suggère de respecter la composition habituelle d'un groupe scolaire. Les élèves du groupe de l'autre enseignante avaient préparé des questions alors que le groupe FJA n'avait rien préparé, suivant la volonté de l'enseignante que la rencontre soit plus naturelle. Les deux groupes étaient respectivement assis à droite et à gauche de l'écrivain. Ce clivage entre les deux groupes a été souligné négativement par les élèves du groupe FJA. Certains élèves auraient souhaité préparer des questions alors que d'autres auraient voulu qu'aucun groupe n'en prépare. En entrevue de groupe, une élève a précisé ce qu'elle aurait modifié à la rencontre :

Préparer des questions. [...] C'était bizarre parce que pendant la présentation, [l'écrivain] tournait plus vers la classe qui demandait des questions. On aurait aimé que tout le monde ait des questions, mais la professeure aime ça que ce soit

naturel. [...] Je disais à Emma¹⁰ : « On lui demande des questions. Go! On lui demande des questions... mais c'est quoi la question? Comme pour que ce soit une belle question... ». (FJA-14F)

Cette élève a observé que, comme l'autre groupe avait préparé des questions, l'écrivain était plus souvent tourné vers ce groupe qui parlait davantage que le groupe FJA. L'élève FJA-14F témoigne d'une volonté de poser des questions à l'écrivain, mais également de la pression de poser une bonne question spontanée. Lors de la rencontre, deux élèves du groupe FJA ont posé des questions à l'écrivain alors que onze élèves de l'autre groupe se sont manifestés.

Les groupes de l'école FJ ont travaillé le genre philosophique en classe à travers différentes œuvres et activités, mais la lecture de l'œuvre de l'écrivain et la rencontre se voulaient davantage divertissantes. Seules des discussions de groupe ont été menées en ce sens. L'œuvre n'a pas été lue par tous les élèves en raison d'un conflit d'horaire. Certains élèves ont donc assisté à la rencontre sans avoir lu l'œuvre ou sans l'avoir terminée. Pour ces élèves, le fait de ne pas avoir lu l'œuvre avant la rencontre apparaissait comme une limite :

Moi, j'avais pas fini le livre qu'on devait lire de lui, fait que je le connaissais pas vraiment bien. Mais j'aurais aimé lire de ses livres ou d'abord écouter certaines de ses chansons avant de venir la rencontre, savoir des questions que je pourrais lui

¹⁰ Nom fictif.

poser, mais on est juste venu. J'avais pas vraiment de questions à poser aussi, fait que c'est comme... (FJA-03F)

Cette élève aurait souhaité avoir été en contact avec l'œuvre de l'écrivain avant la rencontre, avoir été préparée à cette rencontre. Cette absence de connaissance de l'écrivain et de son œuvre a pu contribuer au fait qu'elle ne savait pas quelles questions poser.

Le contenu de la rencontre portait principalement sur le thème du livre et le vécu de l'écrivain, soit le décès de sa fille et son rapport avec la mort. Trois élèves ont d'ailleurs évoqué que, selon elles, la rencontre était détachée du cours de français, de la lecture et de l'écriture :

Mais c'est à cause que vous demandez si ça a un lien avec notre cours de français, mais justement, il a parlé de sa vie. C'est pas comme si y'avait parlé de c'est quoi la carrière d'auteur, c'est comment que vous avez écrit votre lire. On a eu aucune question là-dessus. Faque ça avait juste aucun lien avec notre cours, là. (FJB-04F)

Cette élève a souligné que la rencontre était déconnectée du cours de français puisque l'écrivain parlait de son vécu lors de la rencontre. Elle ne mentionnait pas cet aspect comme étant négatif, elle ne voyait toutefois pas en quoi cette rencontre pourrait avoir une incidence sur son rapport à l'écrit. Une autre élève, qui s'expliquait la raison de la rencontre par le genre littéraire travaillé en classe, a déclaré : « *Je pense que cette rencontre-là, on l'a eu probablement parce que son livre,*

c'était un livre philosophique pis là, on est dans le thème de la philosophie, mais je pense que ça n'a pas vraiment de lien entre le français » (FJB-03F).

Les impacts sur le rapport à l'écrit des élèves des groupes FJA et FJB se sont faits plus rares que pour les groupes SC, BH et CP. La seule élève ayant mentionné un impact sur la dimension praxéologique de son rapport à l'écrit témoignait d'une volonté de lire plus de livres de genre philosophique comme celui de l'écrivain. Aucun élève des groupes FJS et FJB n'a indiqué de changement pouvant se rapporter aux dimensions affective, axiologique ainsi que cognitive et métacognitive de leur rapport à l'écrit. Le contenu de la rencontre, plutôt détaché de la lecture et de l'écriture, semble avoir joué un rôle limité sur le rapport à l'écrit des élèves, qui retiennent davantage des messages positifs d'ordre philosophique transmis lors de la rencontre. Ces impacts, allant au-delà du rapport à l'écrit, sont abordés plus loin dans ce chapitre.

4.2 L'atelier d'écriture : la rencontre CP

Pour les élèves du groupe CP, qui ont rencontré un rappeur dans le cadre d'un atelier d'écriture, les impacts sur leur rapport à l'écrit se sont manifestés sur l'écriture et non sur la lecture. Le genre, plutôt oral et écrit, dans lequel s'inscrit l'artiste et le dispositif de la rencontre ont contribué à ces impacts centrés sur l'écriture.

L'atelier d'écriture, par sa nature, est axé davantage sur la production écrite que sur la discussion et place les élèves dans une démarche active et participative. Les impacts évoqués par

les élèves du groupe CP s'inscrivaient principalement dans la dimension cognitive et métacognitive de leur rapport à l'écrit et plus précisément, sur l'apprentissage des techniques d'écriture. Cinq des six élèves du groupe CP ont mentionné avoir appris la structure du rap, notamment en ce qui concerne les rimes et les temps. La sixième élève n'a pas évoqué ce thème dans son discours. Nous ignorons donc si l'atelier d'écriture a eu ou non une incidence sur son apprentissage de la structure.

Chez les groupes SC et BH, ayant vécu une rencontre-conférence, les dimensions affective et praxéologique sont davantage représentées que chez le groupe CP. Les impacts sur la dimension cognitive et métacognitive s'inscrivent dans des thèmes plus variés pour les groupes SC et BH (changement de conception de la figure de l'écrivain, accès au travail derrière le livre, informations sur les œuvres, apprentissage des techniques d'écriture) que pour le groupe CP (apprentissage des techniques d'écriture). Toutefois, à la différence des groupes, le groupe CP est le seul dans lequel des élèves ont rapporté avoir observé une amélioration de leur écriture.

Dans le cas du groupe CP, l'atelier d'écriture a donc eu des impacts principalement centrés sur l'écriture et sur la dimension cognitive et métacognitive du rapport à l'écrit.

5. LES IMPACTS DE LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES SELON LEUR GENRE

Des recherches récentes ont montré que les garçons avaient moins de pratiques de lecture et d'écriture (Morin, 2014) que les filles et qu'ils obtenaient des résultats moins élevés en lecture

(OCDE, 2016) et en écriture (Gouvernement du Québec, 2012). La rencontre avec un écrivain en classe de français pourrait donc s'avérer une activité pertinente pour contribuer à des modifications du rapport à l'écrit des garçons et des filles.

Des impacts de la rencontre avec un écrivain sur le rapport à l'écrit ont été rapportés aussi bien par des garçons que par des filles. Dans les entrevues de groupe, les filles (n=22) étaient plus nombreuses que les garçons (n=16). Cet échantillon ne permet pas de faire des analyses avec des résultats statistiques plus significatifs, mais de manière générale, peu de différences ont été observées entre les genres. Pour chacune des dimensions, des garçons et des filles ont évoqué des changements sur leur rapport à l'écrit à l'exception de la dimension axiologique qui n'a pas été représentée dans le discours des élèves.

Pour les dimensions affective, praxéologique ainsi que cognitive et métacognitive, les impacts mentionnés par les garçons et les filles sont similaires, d'un point de vue qualitatif puisque les propos des élèves se rejoignent sous les mêmes thèmes, indépendamment de leur genre. Les garçons sont toutefois plus nombreux que les filles à avoir indiqué un changement sur leur conception de la figure de l'écrivain (8 garçons, 6 filles) et sur leurs apprentissages des techniques d'écriture (11 garçons, 9 filles), changements qui s'inscrivent dans la dimension cognitive et métacognitive de leur rapport à l'écrit. Sur la dimension affective du rapport à l'écrit, trois garçons et une fille ont mentionné des modifications portant, soit sur leur intérêt pour le genre littéraire ou pour l'œuvre de l'écrivain, soit sur leur appréciation générale des livres à la suite de la rencontre. Les filles, quant à elles, ont manifesté davantage de volonté de modifier leurs pratiques de lecture

(2 garçons, 5 filles) ou d'écriture (1 garçon, 3 filles), correspondant à la dimension praxéologique.

Les impacts sur les dimensions affective ainsi que cognitive et métacognitive sont plus représentés chez les garçons et ceux sur la dimension praxéologique se manifestent davantage chez les filles.

En somme, les impacts observables sur le rapport à l'écrit des élèves demeurent similaires entre les garçons et les filles.

Nous avons comparé les impacts entre les élèves, sans considération de leur genre, qui ont des pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires, qui n'ont ni pratiques de lecture ni pratiques d'écriture, qui ont des pratiques de lecture seulement et qui ont des pratiques d'écriture seulement. Pour ce faire, nous considérons les réponses fournies dans le questionnaire par les 38 élèves aux questions 3.1 et 3.2 portant sur leurs pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires. Les élèves n'ayant ni pratiques de lecture ni pratiques d'écriture extrascolaires ont évoqué moins d'impacts à la suite de la rencontre avec un écrivain que les élèves ayant des pratiques. Les différences entre les impacts pour chaque catégorie d'élèves demeurent toutefois minimales, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Des impacts ont été mentionnés par des élèves s'inscrivant dans chacune des catégories. Les thèmes abordés par les élèves demeurent les mêmes, indépendamment de leurs pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, nous proposons une interprétation de nos résultats de recherche présentés dans le chapitre précédent. Dans le but de répondre à notre premier objectif spécifique, nous discutons d'abord de la caractérisation des rencontres avec des écrivains. Nous abordons ensuite les impacts de ces rencontres au regard des auteurs cités dans le cadre de référence. Puis, les impacts de ces rencontres au-delà du rapport à l'écrit sont présentés. Le chapitre se conclut sur les apports et les limites de la recherche.

1. LA DISCUSSION DE LA CARACTÉRISATION DES RENCONTRES AVEC DES ÉCRIVAINS

Cette section passe en revue les principales caractéristiques des rencontres avec des écrivains observées au regard de la recension des écrits du cadre de référence. La discussion reprend certains thèmes abordés dans les résultats et dans le cadre de référence; les modalités d'organisation (1.1), la communication des objectifs à l'écrivain (1.2), la préparation d'une liste de questions (1.3) et le contenu de la rencontre (1.4).

1.1 Les modalités d'organisation de la rencontre avec un écrivain

Les rencontres SC, BH et CP étaient organisées avec le soutien du programme *La culture à l'école* et auraient dû respecter les conditions d'admissibilité exigeant, entre autres, que le projet ait des étapes de préparation, de réalisation et de réinvestissement, que la rencontre soit tenue

devant un maximum de 35 élèves et que l'écrivain soit inscrit au *Répertoire des ressources culture-éducation* (Gouvernement du Québec, 2020a). Le nombre d'élèves lors de la rencontre FJA, soutenue financièrement par l'école elle-même, regroupait deux groupes d'élèves et excédait donc la limite d'élèves exigée par le programme *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2020a) ainsi que les recommandations de Dissez (2014) et Eboch (2006) qui suggèrent de respecter la composition habituelle d'un groupe scolaire.

L'organisation des trois rencontres conférences SC, BH et FJ, correspond au modèle « figé » décrit par Friot (2019) : elles se tenaient dans un maximum de deux heures, elles s'orientaient autour d'une seule œuvre de l'écrivain, elles n'incluaient pas de moments de lecture d'extraits et des adultes de l'entourage des élèves, outre les personnes enseignantes, n'y prenaient pas part.

Les rencontres conférences misaient moins sur la participation des élèves que l'atelier d'écriture avec le groupe CP. La rencontre BH se distinguait un peu du modèle conférence puisque les élèves devaient réfléchir à une résolution de scène de crime avec l'écrivain. Est-ce que le fait que les élèves aient été plus actifs dans certaines rencontres peut avoir eu un impact sur certaines dimensions de leur rapport à l'écrit?

La lecture était davantage au centre des activités pédagogiques des trois rencontres conférences, à l'inverse de la rencontre CP qui était centrée sur l'écriture. L'atelier d'écriture est le dispositif le moins observé de notre échantillon. La rencontre BH venait prendre place au centre

des activités pédagogiques en classe, ce qui rompt avec le modèle fréquent présenté par Friot (2019), où les rencontres concluent généralement le projet comme observé lors des rencontres SC et FJ. L'atelier d'écriture, avec le groupe CP, se tenait autour du rap et s'insérait dans une séquence plus vaste sur la poésie, intégrant le slam, le rap et la poésie. Les élèves ont appris en classe la structure poétique, le rythme et les rimes. Ce modèle d'atelier d'écriture est décrit par Lafont-Terranova (2009) comme visant à intégrer les apprentissages réalisés en classe, se distinguant du modèle d'atelier de loisir qui mise, quant à lui, davantage sur le renforcement du goût d'écrire.

1.2 La communication des objectifs à l'écrivain

Indépendamment de la nature des objectifs poursuivis par les personnes enseignantes par la visite d'un écrivain en classe, Eboch (2006) et Gaiotti et al. (2019) soulignent l'importance que les personnes enseignantes partagent leurs objectifs à l'écrivain afin que ce dernier puisse ajuster ses interventions. Dans le groupe SC, l'enseignante avait partagé sa volonté de travailler le processus d'écriture avec les élèves à l'écrivaine qui a donc orienté le contenu de la rencontre de cette manière et qui amené des brouillons et des plans pour les présenter aux élèves. Cette adaptation de l'écrivaine aux objectifs de l'enseignante rejoint les pratiques adoptées par les écrivaines Eboch (2006) et Poulin (2007). Gaiotti et al. (2019) soutiennent que, dans cette mesure, la rencontre avec un écrivain peut devenir une étape charnière dans un projet didactique comme ce fut le cas dans le cadre de la rencontre BH où les élèves ont été amenés à analyser une scène de crime et à rédiger un compte rendu d'évènement après la rencontre avec l'écrivain. Une partie de la rencontre avec l'écrivain était orientée en fonction de la logique de résolution de crime pour ainsi soutenir les élèves dans la rédaction du compte rendu d'évènement.

Le contenu des rencontres SC et BH était en adéquation avec les objectifs poursuivis par les enseignantes puisque celles-ci les avaient partagés aux écrivains avant la rencontre. La rencontre avec l'écrivain et les activités réalisées en classe en amont et en aval étaient davantage liées. La rencontre FJ était, quant à elle, plus déconnectée des contenus abordés en classe et des objectifs de la séquence qui visaient l'analyse littéraire d'un écrit philosophique et la réaction au texte. Enfin, l'atelier d'écriture avec le groupe CP répondait à l'objectif de l'enseignante de faire découvrir un autre genre poétique, le rap, aux élèves sans qu'une adaptation ne soit nécessaire de la part de l'invité puisque l'atelier en soi faisait découvrir le rap aux élèves.

1.3 La préparation d'une liste de questions

La personne enseignante, de manière générale, peut souhaiter que les élèves soient préparés à la rencontre avec une liste de questions, comme avec les groupes SC. Tel que soutenu par Eboch (2006) et Wait (2005), on peut aussi souhaiter que les élèves interviennent spontanément avec l'invité comme préféré par les enseignantes des groupes FJ, BH et CP. Certains des écrivains participant à l'enquête de la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse déploraient d'ailleurs « le caractère parfois figé et artificiel » des listes de questions (Brière-Haquet, 2019, p. 39). Pour Friot (2019), il est souhaitable que les élèves posent des questions spontanées, éveillant ainsi leur intérêt à connaître la réponse de l'écrivain. Les deux options demeurent valables et dépendent des objectifs de la personne enseignante. Toutefois, la différence dans la préparation pour les deux groupes ayant assisté à la même rencontre FJ soulevait un enjeu pour les élèves, qui l'ont eux-

mêmes relevé, puisque les élèves du groupe n'ayant pas de questions préparées participaient moins à la rencontre que ceux qui en avaient.

1.4 Le contenu de la rencontre avec un écrivain

Le contenu de la rencontre peut être dirigé par l'écrivain, par les élèves qui posent des questions ou par les demandes formulées par la personne enseignante. Par l'analyse de nos données, nous avons constaté que l'orientation donnée au contenu de la rencontre vient influencer les impacts chez les élèves. Par exemple, pour les rencontres SC et BH, qui étaient centrées sur le processus d'écriture, les élèves ont évoqué davantage d'impacts se rapportant à la dimension cognitive et métacognitive de leur rapport à l'écrit. Les élèves ayant vécu la rencontre FJ, s'orientant plutôt autour du rapport à la vie et à la mort, ont davantage retenu, comme nous le verrons plus loin, des messages d'ordre philosophique. Des impacts sur l'apprentissage de techniques d'écriture ressortent en majorité dans le discours des élèves du groupe CP, ayant vécu l'atelier d'écriture.

Lors des rencontres conférences, les questions des élèves viennent teinter le contenu de la rencontre. Dans les rencontres SC, BH et FJ, une ouverture était laissée aux questions des élèves. Celles-ci révèlent des attitudes de fan et d'amateur telles que décrites par Clerc (2010) à la suite d'une recherche dans un salon du livre. Des élèves des groupes SC et BH ont cherché à obtenir des informations privilégiées sur l'œuvre, sur l'origine de certaines idées, sur la logique derrière l'intrigue, sur une suite possible à l'œuvre. Cette attitude correspond au profil de l'amateur ressorti

par Clerc (2010). Ces questions permettaient d'ouvrir la discussion sur le processus d'écriture et sur le travail derrière le livre comme suggéré par Poulin (2007) et Wait (2005) et répondaient aux demandes des enseignantes qui souhaitaient travailler le processus d'écriture en classe. Dans les trois rencontres conférences, SC, BH et FJ, des élèves ont affiché une attitude de fan, telle que décrite par Clerc (2010), puisqu'ils cherchaient à obtenir des informations sur la vie personnelle de l'écrivain : ce qu'il fait en dehors de l'écriture, l'âge auquel il a commencé à écrire, comment il a vécu un événement particulier, etc.

2. LA DISCUSSION DES IMPACTS DE LA RENCONTRE AVEC UN ÉCRIVAIN SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES

Dans les écrits traitant de la rencontre avec un écrivain en classe, les auteurs abordent les modalités d'organisation et les impacts de ces rencontres au regard de différents facteurs comme la motivation, l'intérêt général, sans toutefois que ces impacts ne soient forcément issus de l'analyse de données de empiriques. Pour notre recherche, nous avons choisi d'analyser les impacts évoqués par les élèves dans leurs discours au regard du rapport à l'écrit suivant le modèle de Dezutter, Lamoureux et al. (2017), découlant de Chartrand et Blaser (2008). Dans cette section, nous mettons nos résultats de recherche en perspective avec les propos des auteurs retenus dans la recension des écrits et en fonction des quatre dimensions du rapport à l'écrit suivantes : axiologique (2.1), affective et praxéologique (2.2) ainsi que cognitive et métacognitive (2.3).

2.1 La dimension axiologique

Dans les discours des élèves du secondaire rencontrés en entrevue de groupe, aucun changement évoqué ne s'inscrivait dans la dimension axiologique du rapport à l'écrit. Toutefois, dans les données globales de l'équipe de Dezutter (2018), certains élèves du primaire, exclus de notre échantillon spécifique, ont indiqué des impacts pouvant se rapporter à cette dimension. En effet, « plusieurs élèves ressortent avec l'idée que l'écriture est une activité exigeante, mais dans laquelle cela vaut la peine de s'engager : “Moi, ça m'a beaucoup marquée parce que c'est peut-être quelque chose que j'aimerais faire plus tard” (Béatrice, 11 ans) » (Dezutter, Beaudry, Dumouchel, Lemonchois et Falardeau, 2019, p. 23). Pour cette élève de sixième année du primaire, être écrivain peut représenter un choix de carrière et la rencontre l'a inspirée en ce sens. Nous émettons l'hypothèse que, si la dimension axiologique ressort peu dans le discours des élèves, la valeur de la rencontre avec un écrivain peut moins relever d'une évidence pour les élèves, qui retiennent davantage des éléments liés au contenu explicite abordé lors de la rencontre. Il serait sans doute bénéfique que les personnes enseignantes énoncent plus formellement la valeur même de l'activité qu'ils organisent avec les écrivains.

2.2 Les dimensions affective et praxéologique

Pour Côté (2010) et Poulin (2007), la rencontre avec un écrivain aurait le potentiel de développer l'intérêt des élèves pour la lecture ou l'écriture en général. Cet intérêt pour la lecture et l'écriture peut s'inscrire dans la dimension affective du rapport à l'écrit et se reporter également dans leurs pratiques, donc dans la dimension praxéologique. Dans les résultats, nous avons séparé

les deux dimensions, suivant la conception de Chartrand et Blaser (2008) ainsi que de Dezutter, Lamoureux et al. (2017). Nous les regroupons ici pour permettre la discussion des résultats puisque la distinction entre l'intérêt (affectif) et les pratiques (praxéologique) n'est pas toujours clairement établie dans les écrits recensés ainsi que dans les discours des élèves.

Dans leurs propos, certains élèves de notre échantillon rejoignent les impacts relevés par Bourthis (2019) chez de futurs enseignants ayant vécu une rencontre avec un écrivain dans leur formation initiale. Les futurs enseignants soutenaient que la rencontre avait stimulé un intérêt pour les œuvres de l'écrivain rencontré et pour les œuvres dont il avait été mentionné pendant la rencontre. Des élèves participant à notre recherche ont mentionné, comme les participants à l'étude de Bourthis (2019), une volonté de lire des œuvres de l'écrivain ou des œuvres s'inscrivant dans un genre similaire. Cette volonté de lire évoquée à la suite de la rencontre demeure liée de près à l'écrivain lui-même et ne semble pas s'étendre, dans nos données, à la lecture en général comme le suggèrent Côté (2010) et Poulin (2007). Des impacts sur les dimensions affective et praxéologique en lien avec l'écriture n'ont été évoqués que par une minorité d'élèves.

2.3 La dimension cognitive et métacognitive

Les impacts évoqués par les élèves se rapportant à la dimension cognitive et métacognitive s'inscrivent dans cinq grands thèmes : le changement de représentation de la figure de l'écrivain, l'accès au travail derrière le livre, la découverte des œuvres, les informations sur les livres et l'apprentissage des techniques d'écriture.

Les élèves questionnés par Boutin (1995) se figuraient l'écrivain comme une personne solitaire, patiente, imaginative, travaillant dans un bureau ou à la maison. Des élèves participant à notre recherche ont révélé avoir vu leurs représentations de la figure de l'écrivain se modifier, notamment par rapport au métier de l'écrivain, qui dépasse le fait d'écrire toute la journée, et à l'écrivain lui-même. Pour les élèves, il ne s'agissait toutefois pas de « désacraliser la figure de l'écrivain » comme pour les participants aux recherches de Brillant-Rannou (2003) et de Clerc (2010), mais plutôt de voir se modifier l'image qu'ils s'étaient créée, sans nécessairement lui conférer un caractère « sacré », confrontée à la personne réelle. Par exemple, l'élève SCA-24F s'était formé une image différente d'une écrivaine de romans jeunesse dont les personnages sont, selon elle, très proches de la réalité adolescente.

L'accès au travail derrière le livre ressort dans plusieurs écrits recensés comme un impact de la rencontre avec un écrivain en classe (Brière-Haquet, 2019; Dissez, 2014; Friot, 2002; Meirieu, 2003; Poulin, 2007). À la suite de la rencontre avec un écrivain, les élèves ont principalement retenu, selon leur discours, qu'il est normal de recommencer, d'éprouver des difficultés, d'apporter des modifications à leurs écrits et que le processus peut être long. Ce discours rejoint les propos de Poulin (2007) et de Meirieu (2003) qui soutiennent qu'il est favorable pour les élèves d'entendre de la part d'un écrivain que le processus d'écriture peut être exigeant et demande un travail de réécriture. Des élèves ont également évoqué avoir retenu que l'écriture demande de la patience et de la détermination. Les élèves peuvent ainsi voir le « processus de maturation » (Meirieu, 2003, p. 3) au-delà du résultat final.

Certains élèves participants ont évoqué avoir découvert de nouvelles œuvres ou un nouveau genre littéraire grâce à la rencontre avec un écrivain. Miles et Avi (1987), Côté (2010) et Poulin (2007) soutiennent que la rencontre peut développer l'intérêt des élèves pour les livres et pour la lecture. En parlant de « *trouver autre chose* » (FJB-04F) et de voir « *un autre style* » (BHA-04G), les élèves de notre échantillon évoquent des impacts agissant à un autre niveau que celui de l'intérêt, soit la découverte des œuvres et l'élargissement de leur répertoire.

L'apprentissage des techniques d'écriture de l'écrivain apparaît comme central dans le discours des élèves, tant chez les élèves des groupes SC et BH ayant vécu des rencontres conférences, que chez les élèves du groupe CP ayant vécu l'atelier d'écriture. Dans les écrits recensés, cet impact possible de la rencontre avec un écrivain n'était que peu ou pas évoqué par les auteurs. Plusieurs élèves de notre échantillon rapportent avoir découvert les sources d'inspiration de l'écrivain (ses propres connaissances, la vie quotidienne), des techniques pour rendre le texte plus réaliste (visiter les lieux, se mettre dans la peau des personnages) ainsi que des techniques pour structurer le texte (faire un plan avec des cases, structurer un poème). Certains élèves ont affirmé vouloir appliquer ces techniques dans leurs propres écrits.

La rencontre avec un écrivain est une occasion pour les élèves, comme nous l'avons vu dans les résultats, d'accéder au travail derrière le livre, correspondant à la dimension cognitive et métacognitive du rapport à l'écrit. Pour certains élèves, les échanges avec l'écrivain rencontré peuvent les faire réfléchir et contribuer, éventuellement, à l'adoption d'une posture d'auteur comme décrite par Turgeon et Tremblay (2018). Quatre élèves des groupes SC et BH ont montré

une sensibilité nouvelle dans la lecture d'une œuvre, notamment par l'attention qu'ils portent aux choix de l'écrivain et à l'investissement nécessaire pour la rédaction d'une œuvre. En ayant cette approche de la lecture, les élèves adoptent des attitudes caractéristiques d'une posture d'auteur comme décrit par Turgeon et Tremblay (2018) puisqu'ils se montrent « attentif[s] à l'art de l'auteur » (p. 9). Une élève a indiqué que sa manière de lire une œuvre littéraire a changé à la suite de la rencontre :

Quand je vais lire un livre, maintenant, je vais me dire : « peut-être qu'elle a trouvé cette idée-là en faisant telle chose ». Je vais plus analyser au lieu de lire l'histoire, je vais plus analyser le contenu en me disant genre : « ça, ça a dû être compliqué avec toutes les dates pis toutes ». Faque je vais plus apprécier le travail parce que là, je le sais comme, il faut tout trouver les noms, tout trouver les traits, tout ça.
(SCA-24F)

Selon cette élève, elle a pris conscience du travail derrière le livre et s'intéressera désormais aux choix de l'écrivain, à la précision des informations et cherchera à comprendre d'où viennent certaines idées.

Trois élèves du groupe SC ont, quant à eux, retenu certaines techniques d'écriture de l'écrivaine rencontrée et souhaiteraient les mettre en application dans leurs propres textes. Par exemple, un garçon (SCA-18G) a déclaré vouloir essayer de faire un plan en utilisant la technique

de l'écrivaine. La rencontre avec un écrivain peut donc avoir cet effet d'amener les élèves à « employer des stratégies que peuvent employer les auteurs » (Boily et Beaudry, 2017, p. 278).

Dans leurs discours, certains élèves ont montré des caractéristiques d'une posture d'auteur en développement à la suite de la rencontre avec un écrivain, notamment par une posture de lecteur et par l'emploi des stratégies d'écriture des écrivains. Toutefois, aucun n'a manifesté la volonté de créer un effet chez son lecteur, qui est au fondement de la posture d'auteur selon Turgeon et Tremblay (2018). Dans les dispositifs employés par Turgeon et Tremblay (2018) pour développer la posture d'auteur, les élèves sont placés en situation d'écriture, ce qui n'est pas le cas pour les trois rencontres conférences de notre échantillon. Les élèves du groupe CP, ayant vécu l'atelier d'écriture avec le rappeur, n'ont pas montré, dans leur discours, de caractéristiques d'une posture d'auteur. Dans l'atelier, le destinataire n'était pas abordé et le travail se faisait davantage sur la forme, notamment par le rythme et les rimes. Les manifestations sur l'adoption d'une posture d'auteur proviennent majoritairement des groupes SC pour lesquels le processus d'écriture était au centre des échanges avec l'écrivaine.

3. LES IMPACTS DES RENCONTRES AVEC DES ÉCRIVAINS AU-DELÀ DU RAPPORT À L'ÉCRIT

La rencontre avec un écrivain demeure une activité majoritairement appréciée des élèves. Même si elle n'a pas d'impacts déclarés sur le rapport à l'écrit de certains, pour de nombreux élèves, elle demeure une activité différente et agréable. La rencontre avec un écrivain peut donc avoir des impacts qui dépassent le rapport à l'écrit des élèves.

De manière générale, les élèves ont indiqué avoir apprécié le fait que l'activité soit différente et ont reconnu le privilège de recevoir un écrivain à l'école : « *C'est quand même spécial parce que c'est pas dans toutes les écoles qu'ils reçoivent des auteurs, pis ça peut être intéressant de découvrir de nouvelles choses pis pas juste rester en classe pis parler de grammaire* » (FJA-03F). Il s'agit pour les élèves d'une occasion de rencontrer un écrivain et de faire une activité qui les sort de la routine de la classe. Les élèves peuvent également apprécier le fait qu'une personne externe intervienne en classe comme l'a rapporté une fille ayant vécu l'atelier d'écriture : « *J'ai vraiment aimé avoir la visite de quelqu'un qu'on connaissait pas alors, personnellement, je pense que ça nous a vraiment aidés à le voir d'une différente manière qu'avec l'enseignante* » (CP-09F).

En plus d'apprécier l'activité de manière générale, les élèves peuvent retenir des messages positifs transmis par l'écrivain rencontré. Un garçon a déclaré :

J'ai trouvé qu'elle avait beaucoup de mérite d'écrire ces, ces livres-là parce que comme elle a dit, des fois, y'a des livres qui peuvent prendre jusqu'à un an avant d'être créés faque c'est de la patience pis de la détermination faque ouais, c'est surtout ça qui m'a marqué. (SCA-20G)

Le discours de l'élève demeure associé au rapport à l'écrit dans cet extrait, puisqu'il reconnaît le travail de l'écrivaine et l'engagement nécessaire pour écrire un livre. L'élève retient également un message qui va au-delà du rapport à l'écrit, soit la détermination et la patience. Côté (2010) soutient que la rencontre avec un écrivain à l'école est une occasion de placer les élèves avec un modèle

de persévérance. Les écrivains, étant souvent des personnes qui font preuve de persévérance dans la poursuite de leur passion, peuvent inspirer les élèves et leur transmettre des messages de persévérance.

Les élèves ayant vécu la rencontre FJ ont, quant à eux, retenu principalement des messages positifs transmis par l'écrivain lors de la rencontre ou dans son roman. Les propos des élèves s'orientaient davantage autour de ces messages positifs, autour du rapport au monde, à la vie et à la mort, qu'autour de leur rapport à l'écrit. Plusieurs élèves des groupes FJA et FJB ont affirmé avoir retenu le rapport de l'écrivain avec la mort ou sa relation de l'écrivain avec sa fille : « *Moi, la seule chose que genre je sors de d'là pis que je retiens, c'était vraiment son alliance avec sa fille pis comment qu'une alliance entre père-fille, ça peut être fort* » (FJB-08F). Les élèves du groupe FJ ont principalement retenu les messages positifs de l'écrivain alors que les élèves des groupes SC, BH et CP, le travail d'écriture ressort davantage dans leur discours.

Bref, les rencontres avec des écrivains ont eu des impacts sur le rapport à l'écrit de certains élèves, variés en fonction des modalités retenues pour l'activité, , mais aussi au-delà de la lecture et de l'écriture, et ce, peu importe la forme de la rencontre. Les élèves ont témoigné de leur appréciation de l'activité différente qu'ils ont vécue et des différents messages positifs qu'ils ont retenus.

4. LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Les impacts de la rencontre avec un écrivain en classe de français sur le rapport à l'écrit des élèves du secondaire ont été dégagés dans cette recherche au regard des quatre dimensions : axiologique, affective, praxéologique ainsi que cognitive et métacognitive. Les impacts de ces rencontres étaient peu documentés par la recherche empirique et le point de vue des élèves sur ces rencontres n'avait que peu été sollicité. Quatre rencontres avec des écrivains auprès de sept groupes ont été décrites en fonction des objectifs poursuivis par les personnes enseignantes, de leur organisation, de la préparation des élèves et de leur contenu. Les résultats de cette recherche ont permis de connaître dans quelle mesure les quatre dimensions du rapport à l'écrit des élèves ont connu des changements dans le cadre des quatre rencontres observées.

Les résultats obtenus dans cette recherche ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation, étant donné l'échantillon limité et de convenance considéré. Les données sur les impacts de la rencontre avec un écrivain proviennent d'entrevues semi-dirigées. Les résultats relèvent donc de la perception des élèves rencontrés. Les observations directes réalisées font le portrait de quatre rencontres, mais ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble des pratiques ayant cours au Québec ou ailleurs.

La désirabilité sociale, telle que décrite par Savoie-Zajc (2009), est l'une des limites aux résultats de notre recherche. Lors des entrevues de groupe, les élèves ont pu, consciemment ou non, modifier leur discours pour plaire à leurs pairs ou à l'animatrice. Au début de chaque entrevue, l'animatrice précisait qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse et que seule la vérité

importait. Les participants étaient avisés que leur anonymat serait préservé. Il est néanmoins possible que certains élèves aient rencontré ce phénomène pendant l'entrevue.

Les entrevues de groupe se sont déroulées environ une semaine après la rencontre avec chaque écrivain. L'étendue en temps demeure limitée et ne laisse pas entrevoir les impacts de ces rencontres sur le rapport à l'écrit des élèves à long terme. Certains élèves ont observé des changements sur leur rapport à l'écrit ou ont témoigné d'une volonté de modifier leurs pratiques de lecture ou d'écriture. Pour les quatre dimensions du rapport à l'écrit, il serait toutefois pertinent de questionner les élèves quelques mois voire quelques années après la rencontre avec un écrivain afin de savoir ce qu'ils en retiennent et de connaître les changements qui se sont concrètement opérés ou non depuis la rencontre.

Le point de vue des écrivains et des élèves du primaire est absent de notre échantillon, de même que le dispositif de la résidence d'écrivain. Dans une recherche future, il serait pertinent d'obtenir le point de vue des écrivains qui viendrait s'ajouter aux discours des élèves et des personnes enseignantes. Nous avons retenu seulement le niveau secondaire dans notre échantillon puisque c'est au premier cycle du secondaire que les résultats en lecture et en écriture et les pratiques des élèves sont les plus bas (Gouvernement du Québec, 2012; Morin, 2014). Il serait toutefois pertinent de s'intéresser à l'impact des rencontres avec des écrivains chez les élèves du primaire. Par ailleurs, des auteurs-illustrateurs peuvent être invités plus fréquemment au primaire qu'au secondaire. La différence entre les différentes spécialités d'écrivains sur les impacts de ces rencontres sur le rapport à l'écrit des élèves pourrait alors être étudiée.

La résidence d'écrivain est absente de notre échantillon. Ce dispositif de rencontre était déjà soutenu par le programme UEMPT, qui œuvre auprès d'un public bien défini : les écoles en milieu défavorisé de Montréal (UEMPT, 2020). Les résidences d'écrivains sont devenues possibles pour tout le Québec récemment, après qu'ait eu lieu la collecte de données de cette recherche, grâce au soutien financier et organisationnel du volet *Une école accueille un artiste ou un écrivain* du programme *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2020a). Il serait pertinent de poursuivre une recherche sur les impacts de ce dispositif de rencontre qui devient plus fréquent dans les écoles québécoises et qui est maintenant soutenu par le gouvernement du Québec. Comme les résidences d'écrivains placent les élèves en situation de collaboration avec un écrivain, elles peuvent être susceptibles de favoriser davantage l'adoption d'une posture d'auteur par les élèves.

CONCLUSION

Les rencontres avec des écrivains sont répandues dans le milieu scolaire, répondant à leur manière à un besoin de rehaussement culturel de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2003, 2014a). L'intégration des rencontres avec des écrivains dans les écoles demeure toutefois inégale, ne faisant pas l'objet d'une prescription explicite dans les programmes de formation (Gouvernement du Québec, 2006b; 2011a; 2011b) et étant laissée à l'initiative des personnes enseignantes (Saint-Jacques et Chené, 2002). Des ressources les favorisent, par du soutien financier et organisationnel, tel le programme *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2020d) qui propose des rencontres sous différents formats, allant de la conférence à la résidence d'écrivain (Dissez, 2012). À travers les formes que prennent les dispositifs de rencontre, leur impact peut modifier certains aspects du rapport à l'écrit des élèves. La recherche que nous avons réalisée avait pour objectif de décrire quels impacts les rencontres avec des écrivains exercent sur les quatre dimensions du rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008; Dezutter, Lamoureux et al., 2017) des élèves dans le but de développer chez eux une posture d'auteur dès la scolarité obligatoire.

La problématique a permis de rappeler la demande de rehaussement culturel émise par le gouvernement à l'aube des années 2000 (Gouvernement du Québec, 2003, 2014a; Saint-Jacques et Chené, 2002). Avec les nouvelles mesures apportées avec la politique culturelle, *Partout la culture*, (Gouvernement du Québec, 2018a) et l'évolution constante du programme *La culture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2020a), on peut s'attendre à ce que les personnes enseignantes

organisent de plus en plus de rencontres avec des écrivains dans les années à venir. Il serait donc porteur d'accompagner les personnes enseignante en ce sens pour favoriser les résonances de ces rencontres chez les élèves. La place des activités culturelles dans les programmes de français et les ressources favorisant leur intégration ont été détaillées. Une recension des écrits autour de la rencontre avec un écrivain a ensuite permis d'élaborer le problème de recherche. Dans le cadre de référence, le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008) et le dispositif de rencontre avec un écrivain ont été définis et explicités.

La recherche effectuée par l'équipe de Dezutter et ses collègues (2018), dont nous avons réalisé une analyse secondaire des données, nous a permis d'avoir accès à un vaste échantillon, approché à l'aide de différentes méthodes de collecte de données : observation directe, questionnaires, entrevues de groupe et individuelles. La richesse des données du projet se prête adéquatement à la recherche descriptive qui vise une analyse plus générale des données, visant moins la spécificité (Gauthier, 2009).

Les résultats de notre recherche qui a porté sur quatre rencontres au secondaire ont montré que les impacts de la rencontre avec un écrivain s'inscrivent d'abord sur la dimension cognitive et métacognitive du rapport à l'écrit des élèves. Le changement de conception de la figure de l'écrivain, l'accès au travail derrière le livre et l'apprentissage des techniques d'écriture sont les impacts principalement évoqués par les élèves. Les dimensions affective et praxéologique du rapport à l'écrit de certains élèves ont également rencontré des changements selon certains élèves

mais, à court terme, ces impacts relèvent principalement de la volonté que du changement réel. La dimension axiologique n'a pas été au cœur du discours des élèves.

Le contenu abordé lors de la rencontre semble être en relation avec les impacts que les élèves observent. En effet, les élèves ont évoqué davantage d'impacts sur la dimension cognitive et métacognitive de leur rapport à l'écrit à la suite d'une rencontre insistant sur le processus d'écriture alors que les impacts sont moins présents chez les élèves ayant vécu une rencontre moins centrée sur l'écrit. La personne enseignante peut intervenir sur le contenu de la rencontre en formulant préalablement ses objectifs à l'écrivain qui pourra ainsi ajuster ses interventions en fonction de ceux-ci.

Bien que les impacts à long terme des rencontres avec des écrivains sur le rapport à l'écrit des élèves demeurent peu connus, notre analyse des discours d'élèves permet de reconnaître la contribution de ces rencontres dans la classe de français, notamment en ce qui a trait à la construction de leur rapport à l'écrit. Les objectifs de ces rencontres, leur contenu ainsi que la nature de la collaboration entre la personne enseignante et l'écrivain dans le cadre de la préparation à la rencontre peuvent intervenir sur les impacts de ces rencontres chez les élèves. Les données apportées par notre recherche permettent de documenter deux modèles de dispositifs de rencontre avec un écrivain en classe : la rencontre conférence et l'atelier d'écriture. Malgré les différences de déroulement, les impacts sur le rapport à l'écrit des élèves diffèrent peu entre ces deux types de rencontre. La résidence d'écrivain, soutenue depuis peu par le programme *La culture à l'école*,

mériterait toutefois une attention particulière dans des recherches complémentaires afin de connaître l'apport de ce modèle sur le rapport à l'écrit des élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association québécoise des comités culturels scolaires [AQCCS] (2016). *Présidence des comités culturels des commissions scolaires du Québec*. Repéré à http://aqccs.ca/images/stories/pdf/Presidence_CC_juin_2016_Web_AQCCS.pdf
- Bakkar, A. (2010). Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de 4^e année de secondaire. *Sociétés, populations et territorialité : actes des 15^e et 16^e colloques étudiants du CIEQ*, 45-53.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, 115-116, 156-166.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. Dans S.-G. Chartrand (dir.) et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-24). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (dir.), Poslaniec, C. (dir.), Dessaivre, M-P., Pibarot, J., Seydoux, A. et Weber, É. (1999). *Écrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Paris, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Beaucher, C., Blaser, C. et Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Raido*, 8(16), 141-155.
- Beaud, J-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 251-283). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Beaudry, M.-C., Dezutter, O., Dumouchel, M., Falardeau, É. et Lemonchois, M. (2017). La rencontre avec un écrivain, une expérience culturelle significative pour les élèves du dernier cycle du primaire et de l'enseignement secondaire au Québec? *Actes des 17^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : enseigner la littérature en dialogue avec les arts*, Lyon, France : Institut français de l'éducation-ENS de Lyon. Repéré à <https://rdidlit17.hypotheses.org/beaudry-et-al>
- Beaulieu, I. (2017). UNEQ. À la défense de l'écrivain québécois. *Lettres québécoises*, 165, 14-19.

- Beauvais, C. (2019). Rencontres d'auteur.e en Grande-Bretagne et en France. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 27-36.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 445-487). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Le développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans L. Lafortune et M. Morisse, *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation* (p. 125-142). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boily, V. et Beaudry, M-C. (2017). La réécriture pour développer une posture d'auteur chez les élèves. *McGill Journal of Education*, 52(2), 273-293.
- Boucher, M. (2001). Enseigner et apprendre dans une perspective culturelle. *Vie pédagogie*, 118, 18-19.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 149-181). Saint-Laurent, Canada : ERPI Éditeur.
- Bourhis, V. (2019). Préparer la rencontre avec l'écrivain, un outil de formation pour les enseignants du premier degré. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 107-122.
- Boutin, J-F. (1995). *L'image de l'écrivain chez des élèves de 6^e année primaire et de 5^e année du secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Boutin, J-F. (1996). Rencontre avec 11 écrivaines et écrivains. *Éducation et francophonie*, XXIV(1). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61553>
- Boyer, M-C. (2009). *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Brière-Haquet, A. (2019). Expérience en milieu scolaire : le point de vue des auteurs. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 37-43.
- Brillant-Rannou, N. (2003). Jeux et enjeux des rencontres avec les écrivains, analyse à partir des réactions des élèves. *Lettres ouvertes*, 16, 73-83.

- Brun-Cosme, N., Moncomble, G. et Poslaniec, C. (1993). *Des écrivains rencontrent des enfants : Dire, lire, écrire*. Saint-Amand-Montrond, France : Éditions Milan.
- Burnard, P. et Swann, M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists : A new order of experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 70-83.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Chartrand, S.-G. (2010). Les activités de lecture et d'écriture en histoire en et sciences. Enquête dans les classes du secondaire du Québec. *Education Canada*, 46(4), 58-61.
- Chartand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui/comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-collegial/>
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand (dir.) et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Choulet, P. (2002). Écrivain en résidence à l'école. *Actes de lecture*, 77, 33-34.
- Clerc, A. (2010). Entre artiste idéalisé et personne incarnée : les figures de l'écrivain nées des rencontres avec les lecteurs. *Terrains & travaux*, 17, 5-21.
- Collectif (2001). *L'écrivain viendra le 17 mars*. Condé-sur-Noireau, France : Éditions du Seuil, Maison des écrivains.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascriptive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52.
- Commission scolaire des Découvreurs (2012). *Politique culturelle de la Commission scolaire des Découvreurs*. Repéré le 13 février 2019 à http://www.csdecou.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/bulletin_politique_culturelle_16mai07.pdf
- Commission scolaire des Grandes-Seigneuries [CSDGS] (2018). *Visite d'un auteur – Semaine lis avec moi*. Repéré le 1^{er} mai 2019 à <https://stjude.csdgs.qc.ca/2018/10/10/visite-dun-auteur-semaine-lis-avec-moi/>

- Commission scolaire du Lac-Témiscamingue [CSLT] (2019). Une politique culturelle à la commission scolaire du Lac-Témiscamingue. Repéré à <https://www.cslt.qc.ca/communiqués/une-politique-culturelle-a-la-commission-scolaire-du-lac-temiscamingue>
- Commission scolaire de la région de Sherbrooke [CSRS] (2018). *À la CSRS, nos élèves sont imprégnés de culture : Politique culturelle*. Repéré le 19 mai 2019 à https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Services/203-Service-du-secretaire-general/documents/Publique/Reglements__politiques_et_procedures/Politique_Culturelle.pdf
- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord [CSRDN] (2017). *Un auteur invité à l'école Saint-Julien*. Repéré le 1^{er} mai 2019 à <https://www2.csrn.qc.ca/actualites/un-auteur-invite-a-lecole-saint-Julien>
- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord [CSRDN] (2019). *Comité*. Repéré le 6 août 2019 à <https://www2.csrn.qc.ca/culture/comite-culturel/comite>
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe [CSSH] (2018). *Politique culturelle Commission scolaire de Saint-Hyacinthe*. Repéré le 13 février 2019 à <https://www.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2018/07/Politique-culturelle-version-VF287697.pdf>
- Commission scolaire du Val-des-Cerfs [CSVDC] (2018). *Visite de l'auteur Alain M. Bergeron*. Repéré le 1^{er} mai 2019 à <http://centrale.csvdc.qc.ca/locations/visite-de-lauteur-alain-m-bergeron/>
- Côté, H. (2004). *En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Côté, H. (2010). La culture à l'école : pourquoi les élèves devraient-ils rencontrer un écrivain? *Lurelu*, 32(3), 99-100.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti (dir.) et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 213-228). St-Laurent, Canada : ERPI Éditeur.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 111-119.

- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Sherbrooke : Collectif CLÉ. Repéré à https://static1.squarespace.com/static/538d1599e4b048a9bc601ba0/t/5ca66b6e6dbaaf00015181d9/1554410352271/Cadre-de-reference_2018-11-20_FINAL.pdf
- Dezutter, O., Beaudry, M-C., Dumouchel, M., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2019). La rencontre avec un écrivain en contexte scolaire québécois : points de vue d'élèves et d'enseignants. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 11-25.
- Dezutter, O., Beaudry, M-C., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2017, janvier). *Les rencontres avec les écrivains : une activité culturelle qui change le rapport à l'écrit des élèves*. Communication présentée au Congrès annuel de l'AQPF 2016-2017 : Le français, un laissez-passer, Montréal, Canada.
- Dezutter, O., Beaudry, M-C., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2018). *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2015-LC-188094), Université de Sherbrooke, Canada.
- Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Man Chu, S. et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 4-23.
- Dion-Viens, D. (2014). Le taux d'échec en français bondit en 5^e secondaire. *Le Soleil*. Repéré à <https://www.lesoleil.com/actualite/education/le-taux-dechec-en-francais-bondit-en-5e-secondaire-21d2f84a63e3eaf3bc79ee83dfa047f9>
- Dissez, Y. (2012). *Comment accueillir un auteur? De la dédicace à la résidence*. Rennes, France : Écla Aquitaine, CRL Bourgogne, Livre et Lecture en Bretagne, Ciclic, MOTif, CRL en Limousin, CRL de Lorraine, CRL de Basse-Normandie, ARL Haute-Normandie, CRL Pays de la Loire, ARALD, la Fill. Repéré à <http://www.crlbn.fr/wp-content/uploads/2014/10/Guide-comment-accueillir-un-auteur-2012.pdf>
- Dissez, Y. (2014). *Pourquoi et comment accueillir un auteur? De la dédicace à la résidence*. Rennes, France : Livre et Lecture en Bretagne. Repéré à <https://www.livrelecturebretagne.fr/wp-content/uploads/2014/09/guide.pdf>
- Druide informatique (2018). *Antidote 9*. Montréal, Canada : Druide informatique.
- Dufays, J-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boek.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. Montréal, Canada : Éditions HMH.

- Dutrizac, R. (2018). Sorties éducatives : l'étendue de la gratuité scolaire. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/editoriaux/535996/sorties-educatives-l-etendue-de-la-gratuite-scolaire>
- Eboch, C. (2006). How to Host a School Visit. *Library Media Connection*, 42-45.
- École Mitchell-Montcalm (2019, 26 mai). Des nouvelles de Création Littéraire : L'autrice Véronique Grenier [Statut Facebook]. Repéré à <https://www.facebook.com/ecoleMitchellMontcalm/posts/2284061121685723>
- École Notre Dame du Rosaire et Sainte Marie (2019, 12 juin). Visite de l'écrivain Alain Labonté [Statut Facebook]. Repéré à https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=2706017832744957&id=958091290870962
- Falardeau, É et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24.
- Flowers, T. (2016). Organising an Amazing Illustrator or Author School Visit. *Practical Strategies*, 24(2), 5-10.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Friot, B. (s.d.). Faut-il rencontrer des écrivains? *Takam Tikou*. Repéré à <http://takamtikou.bnf.fr/dossiers/faut-il-rencontrer-des-crivains>
- Friot, B. (2019). Renouveler les rencontres avec les auteurs. Entretien. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 123-132.
- Gaiotti, F. (2007). L'écrivain : le magicien, l'accoucheur, la victime sacrificielle. De quelques rencontres d'écrivains dans la littérature de jeunesse. *Nous Voulons Lire!*, 169, 17-22.
- Gaiotti, F., Hamaide-Jager, É. et Lechaux-Hantute, C. (2019). Le plan lecture lillois : évolution des rencontres scolaires avec des auteurs entre 2005 et 2016. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 47-61.
- Gauthier, B. (2009). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 169-198). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 391-414). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000). *Déclaration Pour les jeunes, l'école et la culture*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et Ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec, Canada : Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008). *Évaluation du programme La culture à l'école*. Québec, Canada : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011a). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010), deuxième rapport d'étape*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2014a). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2014b). *Appel de propositions, Action concertée programme de recherche sur la lecture et l'écriture, Concours 2014-2015*. Québec, Canada : Fonds de recherche du Québec – Société et culture. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/512951/AC_AdP_ecriture-lecture_2015-2016.pdf/6ae04463-c5c6-4b43-a079-e90157fee0be
- Gouvernement du Québec (2016). *Culture-Éducation. La culture, toute une école!* Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré le 19 janvier 2016 à <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/education/culture-education/>
- Gouvernement du Québec (2017a). *Politique de réussite éducative*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Gouvernement du Québec (2017b). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf
- Gouvernement du Québec (2018a). *Partout, la culture. Politique culturelle du Québec*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à https://mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_culturelle/Partoutlaculture_Polcuturelle_Web.pdf
- Gouvernement du Québec (2018b). *Directive du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport relativement à la gratuité des services éducatifs, des manuels scolaires et du matériel didactique requis et aux contributions financières exigibles pour des services de garde en milieu scolaire et des services de transport pour des élèves qui fréquentent une école d'une commission scolaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/nouvelles/Directive_gratuite_scolaire.pdf
- Gouvernement du Québec (2020a). *Culture-Éducation. Programme La culture à l'école*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/>

- Gouvernement du Québec (2020b). *Sorties scolaires en milieu culturel*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/culture-education/sorties-scolaires/>
- Gouvernement du Québec (2020c). *Répertoire de ressources culture-éducation*. Québec, Canada : Ministère de la Culture et des Communications. Repéré à <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=3373>
- Gouvernement du Québec (2020d). *Prix de reconnaissance Essor*. Québec, Canada : Ministère de la Culture et des Communications. Repéré le 16 mai 2019 à <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=2022>
- Gouvernement du Québec (2020e). *Milieus défavorisés. École montréalaise*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieus-defavorises/ecole-montrealaise/>
- Gravel, F. (2016). *Toute une vie sur les bancs d'école*. Montréal, Canada : Québec Amérique.
- Jacob, L. et Bélanger, A. (2009). *Répertoire raisonné des activités de médiation culturelle à Montréal. Phase 1, rapport final*. Montréal, Canada : Ville de Montréal, Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, Université du Québec à Montréal.
- Jacob, L. et Bélanger, A. (2014). *Les effets de la médiation culturelle : participation, expression, changement. Phase 2, rapport final*. Montréal, Canada : Ville de Montréal, Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. et Tardif, M. (2003). *Évaluation de la mesure « Modèles novateurs », compilation et analyse des données. Programme de soutien à l'école montréalaise du ministère de l'Éducation du Québec*. Montréal, Canada : Gouvernement du Québec.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Lalonde, C. (2018). Beaucoup moins de sorties culturelles scolaires en 2018. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/535921/beaucoup-moins-de-sorties-scolaires-en-2018>
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 311-336). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Lebrun, Marlène (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Lebrun, Monique (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Canada : Éditions Multimondes.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin Éditeur.
- Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans des écoles primaires? *Encounters on Education*, 11, 99–114.
- Maison des écrivains et de la littérature [MEL] (2020). Ami littéraire/Présentation. Repéré à <http://www.m-e-l.fr/fiche-education-artistique.php?id=22>
- Maynard, C. et Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80.
- Meirieu, P. (2003). *Un écrivain dans la classe : pour quoi faire? Entretien avec Philippe Meirieu réalisé pour l'ARALD*. Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecrivaindans%20la%20classe.pdf>
- Miles, B. et Avi. (1987). School Visits : The Author's Viewpoint. *School Library Journal*, 33, 21-26.
- Morin, M-F. (dir.) (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire. Rapport final*. Sherbrooke, Canada : Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 1-16. Repéré à <http://sociologies.revues.org.ezproxy.usherbrooke.ca/993>
- OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume 1) : Excellence and Equity in Education*. Paris, France : OECD Publishing.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Passeurs culturels (2018). *Présentation du projet*. Sherbrooke, Canada : Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Repéré à <https://www.passeursculturels.com/presentationpasseurs>

- Perreault, É. (2017). Un auteur à l'école. *L'actualité*. Repéré à <https://lactualite.com/culture/2017/09/15/un-auteur-a-lecole/>
- Perro, B. (2016, mai). *Bryan Perro : « Écouter ses passions! »*. Communication présentée au 3^e Colloque international en éducation, Montréal, Canada.
- Plante, R. (2003). Un écrivain dans les murs de l'école : pourquoi faire tant d'histoires? *Québec français*, 130, 56-58.
- Poulin, A. (2007). Petit abécédaire de l'écrivain à l'école. *Lurelu*, 29(3), 78-80.
- Quet, F. (2019). Postface. *Le français aujourd'hui*, 206(3), 133-140.
- Saint-Jacques, D. et Chené, A. (2002). La place effective de la culture dans le programme de formation. Dans C. Gauthier (dir.) et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 205-225). Sainte-Foix, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti (dir.) et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-147). St-Laurent, Canada : ERPI Éditeur.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Simard, D., Falardeau, É., Émery-Bruneau, J. et Côté, H. (2007). En amont d'une approche culturelle de l'enseignement : le rapport à la culture. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 287-304.
- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
- Tauveron, C. (2004). De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec.
- Turgeon, É. et Tremblay, O. (2018). Adopter une posture d'auteur pour mieux enseigner l'écriture. *Vivre le primaire*, 31(4), 8-10.
- Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2009). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 489-528). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Une école montréalaise pour tous [UEMPT] (2020). *Projets artistiques et culturels*. Repéré à <http://www.ecolemontrealaise.info/projets#>

Union des écrivaines et des écrivains québécois [UNEQ] (2020). Site de l'Union des écrivaines et des écrivains québécois. Repéré à <https://www.uneq.qc.ca/>

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, Canada : ERPI Éditeur.

Wait, L. (2005). An Author's View on School Visits. *School Librarian's Workshop*, 26(2), 6-7.

Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, France : ESF Éditeur.

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

11/2/2016

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

Date : _____

Prénom : _____

Nom : _____

Nom de l'enseignant : _____

Je suis en : 4e ☐ 5e ☐ 6e ☐ primaire

Je suis en : 1re ☐ 2e ☐ 3e ☐ 4e ☐ 5e ☐ secondaire

Ta contribution est très importante pour nous, car nous cherchons à mieux connaître l'état de la motivation des élèves par rapport à la lecture, à l'écriture et aux activités artistiques autant à l'école qu'à la maison. Il est important que tu répondes à ce questionnaire le plus honnêtement possible, car c'est vraiment ce que tu penses qui nous intéresse. Tes réponses resteront confidentielles. Elles ne seront pas évaluées par ton enseignant et ne compteront pas dans ta note en français.

Le questionnaire comporte trois sections différentes. Assure-toi de bien lire chacune des consignes avant de répondre.

SECTION 1 : QUESTIONS GÉNÉRALES

1. 1. Quel est ton sexe ?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

☐ féminin

☐ masculin

2. 2. Âge :

3. 3. Langue maternelle :

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

☐ Français

☐ Anglais

☐ Espagnol

☐ Autre (l'inscrire ci-dessous)

11/2/2016

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

4. As-tu déjà reçu un diagnostic parmi les suivants :

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- ☐ TDA/H
- ☐ Dyslexie
- ☐ Dysphasie
- ☐ Dysorthographe
- ☐ TED
- ☐ SDNV
- ☐ Je n'ai reçu aucun de ces diagnostics.

SECTION 2 : Lire et écrire à l'école

5. 2.1 Quelle est ton autoévaluation en lecture?

A- Je suis capable de me classer parmi les élèves qui réussissent très bien en lecture.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

6. B- Je suis capable de lire et de comprendre des textes simples.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

7. C- Il faut que je fasse un effort quand je fais des tâches de lecture.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

11/2/2016

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

8. D- Je suis capable de lire et de comprendre des textes difficiles.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

9. E- Je suis capable de répondre aux exigences de mon enseignant.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

11/2/2016

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

10. 2.2 Pourquoi réalises-tu les tâches de lecture imposées à l'école?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Parce qu'on m'a dit que c'était important pour améliorer la connaissance du français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Parce que j'aime découvrir de nouvelles choses à travers mes lectures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Parce que cela me permet d'avoir de meilleures notes en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Parce que j'aime parler de mes lectures avec mon enseignant ou les autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Parce que j'aime nourrir mon imaginaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Parce que j'aime m'isoler dans la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- Parce que cela me permet de me préparer au métier que j'aimerais faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H- Je ne le sais pas, je ne parviens pas à comprendre pourquoi je lis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I- Parce que je n'ai rien d'autre à faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J- Parce que mon enseignant me demande de le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 2.3 Quelle est ton autoévaluation en écriture?

A- Je suis capable de me classer parmi les élèves qui réussissent très bien en écriture.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

11/2/2016

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

12. B- Je suis capable de rédiger des textes simples.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

13. C- Il faut que je fasse un effort pour réaliser les tâches d'écriture.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

14. D- Je suis capable de rédiger des textes complexes.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

15. E- Je suis capable de répondre aux exigences de mon enseignant.

Marquez un seul ovale.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Complètement

11/2/2016

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

16. 2.4 Pourquoi réalises-tu les tâches d'écriture imposées à l'école?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Parce qu'on m'a dit que c'était important pour améliorer la connaissance du français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Parce que j'aime découvrir de nouvelles choses à travers mes expériences d'écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Parce que cela me permet d'avoir de meilleures notes en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Parce que j'aime parler des textes que j'écris avec mon enseignant ou les autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Parce que j'aime développer mon imagination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Parce que j'aime m'isoler dans l'écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- Parce que cela me permet de me préparer au métier ou à la profession que j'aimerais faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H- Je ne le sais pas, je ne parviens pas à comprendre pourquoi j'écris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I- Parce que je n'ai rien d'autre à faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J- Parce que mon enseignant me demande de le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
K- Parce que cela me permet d'apprendre à mieux écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SECTION 3 : Lire et écrire en dehors de l'école

17. 3.1 Lis-tu pour ton plaisir ou ton intérêt personnel en dehors des tâches de lecture imposées à l'école ?

Marquez un seul ovale.

☐ Oui

☐ Non

18. 3.1.1 Si oui, pourquoi lis-tu ?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Parce qu'on m'a dit que c'était important pour améliorer la connaissance du français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Parce que j'aime découvrir de nouvelles choses à travers mes lectures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Parce que cela me permet d'avoir de meilleures notes en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Parce que j'aime parler de mes lectures avec mes parents, mon enseignant ou mes amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Parce que j'aime nourrir mon imaginaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Parce que j'aime m'isoler dans la lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- Parce que cela me permet de me préparer au métier que j'aimerais faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H- Parce que cela me permet d'apprendre à mieux lire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I- Parce que je n'ai rien d'autre à faire pour occuper mon temps libre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J- Parce que mes parents me demandent de le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/2/2016

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

19. 3.1.2 Si non, pourquoi ne lis-tu pas ?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Parce qu'on ne m'encourage pas à le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Parce que je n'aime pas cela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Parce que je n'ai pas assez de temps pour le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Parce que je ne trouve rien d'intéressant à lire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Parce que cela ne sert à rien pour mon avenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Parce qu'aucun de mes amis ne le fait	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 3.2 Écris-tu pour ton plaisir ou ton intérêt personnel en dehors des tâches d'écriture imposées à l'école ?

Marquez un seul ovale.

- ☐ Oui
- ☐ Non

11/2/2018

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

21. 3.2.1 Si oui, pourquoi écris-tu ?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Parce qu'on m'a dit que c'était important pour améliorer la connaissance du français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Parce que j'aime découvrir de nouvelles choses à travers mes expériences d'écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Parce que cela me permet d'avoir de meilleures notes en français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Parce que j'aime parler des textes que j'écris avec mes parents, mon enseignant ou mes amis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Parce que j'aime développer mon imagination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Parce que j'aime m'isoler dans l'écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- Parce que cela me permet de me préparer au métier que j'aimerais faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H- Je ne le sais pas, je ne parviens pas à comprendre pourquoi j'écris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I- Parce que je n'ai rien d'autre à faire pour occuper mon temps libre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J- Parce que mes parents me demandent de le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
K- Parce que cela me permet d'apprendre à mieux écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/2/2016

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À LIRE ET À ÉCRIRE

22. 3.2.2 Si non, pourquoi n'écris-tu pas ?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Parce qu'on ne m'encourage pas à le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Parce que je n'aime pas cela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Parce que je n'ai pas assez de temps pour le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Parce que je ne trouve rien d'intéressant à écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Parce que cela ne sert à rien pour mon avenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Parce qu'aucun de mes amis ne le fait	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 3.3 Pratiques-tu une activité artistique (théâtre, musique, peinture, danse...) ?

Marquez un seul ovale.

- ☐ Oui
- ☐ Non

24. 3.3.1 Si oui, de quelle activité artistique s'agit-il?

25. 3.3.2 Si oui, pourquoi pratiques-tu cette activité ?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Parce qu'on m'a dit que c'était important pour mon développement personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Parce que cela me procure du plaisir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Parce que cela me permet de mieux réussir à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Parce que cela me permet de me préparer au métier que j'aimerais faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Je ne le sais pas, je ne parviens pas à comprendre pourquoi je fais cette activité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Parce que je n'ai rien d'autre à faire pour occuper mon temps libre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- Parce que mes parents me demandent de le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. 3.3.2 Si non, pourquoi ne pratiques-tu pas d'activité artistique ?

Marquez un seul ovale par ligne.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Parce qu'on ne m'encourage pas à le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Parce que je n'aime pas cela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Parce que je n'ai pas assez de temps pour le faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Parce que je ne trouve pas d'activité intéressante à faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Parce que cela ne sert à rien pour mon avenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Parce qu'aucun de mes amis ne le fait	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANNEXE B
GRILLE D'OBSERVATION

OBSERVATION D'UNE ACTIVITÉ CULTURELLE

Nom de l'observateur : _____

Date de l'observation : _____ Durée de l'observation : _____

Enseignant (ou code enseignant) : _____

Niveau de classe : 5^e primaire – 6^e primaire – 1^{re} secondaire – 2^e secondaire – 3^e secondaire – 4^e secondaire – 5^e secondaire

Nombre d'élèves : _____ (_____ absents; _____ présents)

Résumé de l'activité : (rédigé avant ou après l'activité)

1. Type d'activité culturelle :

- Rencontre avec des acteurs du milieu culturel, sans atelier pratique

Préciser le type d'acteur rencontré (auteur – acteur -) :

- Rencontre avec des acteurs du milieu culturel, avec atelier pratique

Préciser le type d'acteur et d'animateur d'atelier : (auteur – acteur -)

- Participation à un événement culturel

- Préciser le type d'évènement : salon du livre – pièce de théâtre, - autre forme de spectacle (à préciser) – visite de musée

- Projet de création artistique (à préciser) :

2. Description du lieu

- à l'école – en dehors de l'école (préciser) :

- Salle de classe – bibliothèque – auditorium ou salle de spectacle – autre lieu (préciser)

- Type de disposition spatiale

Commentaires :

3. Identification des personnes qui interviennent et de leurs rôles

- Personne enseignante (distinguer intervention ponctuelle IP – interventions régulières : IR) à illustrer par exemples précis

IP/IR	Type d'intervention	Commentaires
	Présenter la personne externe	
	Présenter du contenu lié à l'intervention	
	Donner des consignes de tâche	
	Présenter du contenu lié au travail de l'enseignant	

	Reformuler des propos de l'intervenant	
	Reformuler des propos des élèves	
	Gérer la discipline	
	Commenter des propos de la personne externe	
	Commenter des propos des élèves	

	Faire part d'un jugement (positive ou négative)	
	Participer à l'activité au même titre que les élèves	
	Poser des questions à l'intervenant	
	Poser des questions aux élèves	
	Faire des suggestions d'activité	
	Prendre des décisions sur la tâche	

	Faire appel aux compétences des élèves	
--	----------------------------------------	--

- Intervenant(s) du monde culturel – à illustrer par exemples précis :

IP/IR	Type d'intervention	Commentaires
	Se présenter	
	Présenter du contenu lié à l'intervention	
	Donner des consignes de tâche	
	Reformuler des propos des élèves	

	Reformuler des propos de l'enseignant	
	Gérer la discipline	
	Commenter des propos de la personne enseignante	
	Commenter des propos des élèves	
	Faire part d'un jugement (positive ou négative)	

	Participer à l'activité au même titre que les élèves	
	Poser des questions à l'enseignant	
	Poser des questions aux élèves	
	Faire des suggestions d'activité	
	Prendre des décisions sur la tâche	
	Faire appel aux compétences des élèves	

- Élèves – à illustrer par exemples précis :

IP/IR	Type d'intervention	Commentaires
	Se présenter	
	Présenter au groupe le fruit d'un travail	
	Poser une question à la personne enseignante	
	Poser une question à la personne invitée	
	Commenter des propos de la personne enseignante	

	Commenter des propos de la personne invitée	
	Commenter des propos d'autres élèves	
	Faire part d'une appréciation (positive ou négative)	
	Gérer la discipline	
	Présenter du contenu lié à l'intervention	

	Discuter avec ses pairs d'un travail à faire	
	Faire des suggestions d'activité	
	Prendre des décisions sur la tâche	

Commentaires :

4. Modalité d'intervention

Mode d'organisation :

- En grand groupe
- En petit groupe

Mode d'intervention (mettre la durée approximative) :

- conférence
- animation d'atelier

- démonstration d'expérience
- prestation artistique

Type de relation aux élèves (mettre la fréquence)

- horizontale (égalitaire)
- verticale (hiérarchique)

Commentaires :

5. Manifestations d'intérêt ou de désintérêt de la part des élèves

Intervention des élèves (en général) :

- spontanée
- à la demande de l'enseignant
- à la demande de l'intervenant
- à la demande des autres élèves

Interventions verbales spontanées :

- Questions
- Commentaires

- prises de décisions

nombre d'élèves intervenants – en précisant proportion garçons/filles : ...

- exemples d'interventions (en précisant garçon ou fille) :

- Interventions verbales sollicitées par l'enseignant :

- réponses à des questions

- prises de décisions

- commentaires

nombre d'élèves intervenants – en précisant proportion garçons/filles : ...

- exemples d'interventions (en précisant garçon ou fille) :

- Interventions verbales sollicitées par l'intervenant externe :

- réponses à des questions

- commentaires

- prises de décisions

nombre d'élèves intervenants – en précisant proportion garçons/filles : ...

- exemples d'interventions (en précisant garçon ou fille) :
 - Signaux non verbaux positifs (ajouter le nombre approximatif d'élèves – en précisant proportion garçons/filles)
 - sourires,
 - attitude d'écoute..)
 - Signaux non verbaux négatifs (ajouter le nombre approximatif d'élèves– en précisant proportion garçons/filles)
 - moue,
 - attitude de distraction,
 - regard .
 - nombre d'élèves :
 - exemple de signaux :

Commentaires :

__ préciser par exemple le fait que certains élèves assurent l'essentiel des interventions et fournir des indications à propos de ces élèves : garçon ou fille /ton général des interventions

4. Matériel utilisé

par la personne enseignante

- ☐ document visuel (préciser :)
- ☐ document sonore (préciser :)
- ☐ textes (préciser :)
- ☐ document audiovisuel (préciser :)
- ☐ matériel artistique (préciser :)
- ☐ autres (objet, etc.) :
- ☐ aucun

par la personne intervenante externe

- ☐ document visuel (préciser :)
- ☐ document sonore (préciser :)
- ☐ textes (préciser :)
- ☐ document audiovisuel (préciser :)
- ☐ matériel artistique
- ☐ autres (objet, etc.) :
- ☐ aucun

5. Séquence observée

A) Sommaire des étapes de l'activité observée (à remplir après l'observation en structurant les éléments des notes de terrain, section 7)

Heure	Activité

B) Description générale de l'activité observée

Objectifs de la séquence d'enseignement (à remplir à la suite d'un échange avec l'enseignant participant)	
Consignes données	
Quelles sont les tâches de lecture ou d'écriture?	

Quels sont les types de savoirs ciblés selon les situations?	
--------------------------------------------------------------	--

C) Situation de la leçon observée dans une séquence ou un projet plus large :

Pour les tâches d'écriture

Support(s) matériel(s) de l'écrit produit (à joindre si possible)

☐ cahier, feuille :

☐ affiche :

☐ ordinateur

☐ autre(s)

Consigne :

Mode d'organisation : travail individuel – en équipe

Caractéristiques du type de texte à écrire

Sujet(s)

Thème(s)

Genre

Type

Longueur

Contexte de la communication

Destinataire (réel ou fictif)	
Intention de communication	

Pour les tâches de lecture

Support(s) matériel(s) de l'écrit à lire (à joindre si possible)

☐ cahier, feuille :

☐ affiche :

☐ ordinateur

☐ autre(s)

Consigne :

Mode d'organisation : travail individuel – en équipe

Caractéristiques du type de texte à lire

Sujet(s)	
Thème(s)	
Genre	
Type	
Longueur	

7. Incidents particuliers

Heure	Détails de ce qui est observé	Commentaires

Prendre les incidents qui impliquent des élèves, l'enseignant ou la personne invitée

8. **Résumé** – Résumé des impressions générales sur la séquence d'enseignement observée, sur les attitudes des élèves et leur engagement dans les tâches

ANNEXE C

GUIDE D'ENTREVUE DE FOCUS GROUP DES ÉLÈVES

Guide d'entrevue avec les groupes d'élèves (environ 30 minutes – groupes de 6 élèves)

1. Qu'avez-vous à dire sur l'activité que vous avez vécue?
2. Quelles sont les choses que vous avez le plus appréciées? le moins? pourquoi avez-vous apprécié ou pas apprécié tel élément?
3. Avez-vous retiré (ou retenu) quelque chose en particulier de cette activité? Si oui, quoi?
4. L'activité que vous avez vécue a-t-elle eu une influence sur votre perception et votre intérêt par rapport aux activités culturelles en général? + pourquoi?
5. L'activité que vous avez vécue a-t-elle eu une influence sur votre perception et votre intérêt par rapport à la lecture ou à l'écriture (selon le type d'activité vécue)? + pourquoi?
6. L'activité que vous avez vécue a-t-elle eu une influence sur votre motivation et votre intérêt par rapport au cours de français?
7. Avez-vous des commentaires particuliers à faire à propos du..... (à adapter selon le type d'activité)
 - type d'activité
 - lieu de l'activité
 - de la personne intervenante externe
 - type et modalités d'intervention
 - matériel utilisé
 - des tâches d'écriture demandées
 - des tâches de lecture demandées

ANNEXE D
GUIDE D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE DES ENSEIGNANTS

1. Était-ce la première fois que vous organisiez cette activité ou ce type d'activité?
Si non, développer... - Si oui, qu'est-ce qui vous a motivé à organiser cette activité?
2. Quels sont les éléments qui ont favorisé l'organisation de cette activité ou qui ont nuit à cette organisation?
3. Quels étaient les objectifs visés à travers cette activité culturelle?
Éventuellement faire référence à ces différents types d'objectifs :
 - affectifs (reliés à des émotions qui des émotions, des sentiments et des attitudes qui peuvent modifier les conditions d'apprentissage)
 - cognitifs (reliés à des connaissances propres à un contenu disciplinaire)
 - motivationnels (reliés au développement de la motivation des élèves)
 - psychomoteurs (reliés à un ou des savoir-faire)
 - métacognitifs (reliés à des stratégies d'apprentissage)
4. Pensez-vous que l'activité culturelle a permis d'atteindre ces objectifs?
5. Comment la majorité des élèves s'est-elle impliquée dans l'activité?
6. Quels sont les éléments clés qui expliqueraient l'implication ou la non implication des élèves dans cette activité?
7. Qu'est-ce que vos élèves ont retiré ou retenu de cette activité?
8. Certains élèves vous ont-ils reparlé de cette activité?
Si oui, développer
9. L'activité que les élèves ont vécue a-t-elle eu une influence sur leur perception et leur intérêt par rapport aux activités culturelles en général? + pourquoi?
10. L'activité que les élèves ont vécue a-t-elle eu une influence sur leur perception et leur intérêt par rapport à la lecture ou à l'écriture (selon le type d'activité vécue)? + pourquoi?
11. L'activité que les élèves ont vécue a-t-elle eu une influence sur leur motivation et leur intérêt par rapport au cours de français? + pourquoi?

12. Avez-vous observé quelque chose de particulier à propos de l'implication des élèves en difficultés d'apprentissage dans cette activité? Si oui, quoi?
13. Avez-vous observé quelque chose de particulier à propos de l'impact de cette activité sur les élèves en difficultés d'apprentissage? Si oui, quoi?
14. Si vous aviez à renouveler l'expérience, y-aurait-il des éléments à modifier? Si oui, lesquels?
15. Avez-vous des commentaires particuliers à faire à propos du.. (à adapter selon le type d'activité)
- type d'activité
 - lieu de l'activité
 - de la personne intervenante externe
 - type et modalités d'intervention
 - matériel utilisé
 - des tâches d'écriture demandées
 - des tâches de lecture demandées
16. Selon vous, préparer les élèves à l'activité peut nuire ou favoriser leur implication?
17. Avez-vous préparé vos élèves à l'activité? Si oui, de quelle manière?
Les avez-vous aidés à :

	oui	non
acquérir les règles de comportement à adopter lors de l'activité		
comprendre l'objectif de l'activité		
faire des liens entre les apprentissages vus en classe et la thématique de l'activité		
développer des capacités d'analyse critique		
la réalisation de certaines tâches durant l'activité		

Autres activités de préparation :...

Merci pour votre précieuse contribution

ANNEXE E
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNE ENSEIGNANTE

Observation en classe et participation à une entrevue

Par la présente, je confirme ma participation à la recherche « **L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture** » dirigée par le professeur Olivier Dezutter (Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, tél. 819-821-8000, poste 62346).

La partie du programme de recherche pour laquelle ma participation est sollicitée se déroulera durant l'année scolaire 2015-2016. Ma participation consiste à accepter que des observations soient réalisées au moment où mes élèves seront engagés dans une activité culturelle et à participer à une entrevue téléphonique portant sur ma perception des impacts de cette activité. Ma participation s'effectue à titre libre et gratuit. Il n'y a pas de risques, d'inconvénients ou d'avantages personnels associés à cette participation. Afin de préserver l'anonymat, un nom fictif me sera attribué et les données seront gardées 5 ans après la fin de la recherche. De plus, les publications et communications orales relatives à cette recherche, destinées à la communauté scientifique ou à la formation continue des enseignantes et enseignants ne permettront pas l'identification spécifique des participants. Sur demande, je pourrai obtenir un résumé des résultats de la recherche. Je dispose en tout temps de mon droit de retrait de participation à cette recherche sans préjudice.

En cas de question sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux contacter Carole Coulombe, coordonnatrice du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (821-8000, poste 62644).

Date

Nom de l'enseignante ou de l'enseignant

Signature

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉLÈVES



Faculté d'éducation

Sherbrooke, le 20 novembre 2015

Objet : Information et demande de consentement aux parents d'élèves pouvant participer à une recherche sur l'impact des activités culturelles

Madame, Monsieur,

Par la présente, je désire solliciter votre consentement pour la participation de votre enfant à une recherche menée par une équipe interuniversitaire. En effet, [madame ou monsieur... nom de la personne enseignante], enseignante de votre enfant, a accepté de participer à une recherche financée par le *Fonds québécois de la recherche-Société et culture* sur « L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture ». Pour cette recherche, les chercheurs assisteront à une activité culturelle programmée pour les élèves, observeront les comportements des élèves durant cette activité, leur soumettront un questionnaire avant et après l'activité, et animeront un groupe de discussion avec les élèves volontaires durant un temps de midi.

La participation de votre enfant est volontaire et nécessite votre consentement.

Afin de préserver l'anonymat, un nom fictif sera attribué à votre enfant et les données seront gardées en lieu sûr sous ma responsabilité, en tant que chercheur principal. Pour permettre la diffusion des résultats de recherche, les données seront conservées 5 ans après la fin de la recherche. Les publications et communications orales relatives à cette recherche sont destinées à la communauté scientifique ou à la formation continue des enseignantes et enseignants. Ces données ne permettront pas l'identification spécifique des participants. Sur demande, vous pourrez obtenir un résumé des résultats de la recherche. De plus, vous disposez en tout temps du droit de retrait de la participation de votre enfant à cette recherche, et ce, sans préjudice.

Je vous serais très reconnaissant de remplir le formulaire ci-joint afin de nous autoriser à effectuer la collecte de données prévue dans le cadre de cette recherche. **Ce document doit être retourné à l'école très rapidement, à l'attention de [Mme ou M. nom de la personne], au plus tard le [date].** Vous êtes invités à conserver la deuxième copie du formulaire pour référence ultérieure si désiré.

Je vous remercie de votre contribution et je vous assure, Madame, Monsieur, de toute ma considération.

Olivier Dezutter
Professeur titulaire
Département de pédagogie

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARENT
À RETOURNER À L'ÉCOLE**

Par la présente, je comprends que la classe dans laquelle est scolarisé mon enfant participe à la recherche « L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture » dirigée par le professeur Olivier Dezutter (Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, tél. 819 821-8000, poste 63412).

Je comprends que la partie du programme de recherche pour laquelle la participation de mon enfant est sollicitée se déroulera durant l'année scolaire 2016-2017. La participation de mon enfant est volontaire et je peux décider à tout moment de retirer mon enfant de l'étude.

La participation de mon enfant consiste à :

1. Participer à l'activité culturelle prévue par la personne enseignante
☐ **J'accepte que les chercheurs effectuent une observation du comportement des élèves et éventuellement de mon enfant durant cette activité.**
☐ **Je refuse que mon enfant soit l'objet d'une observation durant cette activité.**
2. Répondre à un questionnaire avant et après l'activité. La passation du questionnaire s'effectuera sur un temps de classe normal.
☐ **J'accepte que mon enfant réponde au questionnaire.**
☐ **Je refuse que mon enfant réponde au questionnaire.**
3. Participer à un groupe de discussion composé de plusieurs élèves volontaires durant un temps de midi
☐ **J'accepte que mon enfant participe au groupe de discussion.**
☐ **Je refuse que mon enfant participe au groupe de discussion.**

Sur demande, je pourrai obtenir un résumé des résultats de la recherche. Je dispose en tout temps du droit de retrait de participation de mon enfant à cette recherche, et ce, sans préjudice.

Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Pour toute question sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819 821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca

Signature du parent

Nom du parent en lettres moulées

Date

Nom de l'enfant

SVP, signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à l'enseignante de votre enfant,

[Mme ou M. nom de l'enseignante], AU PLUS TARD LE [DATE]